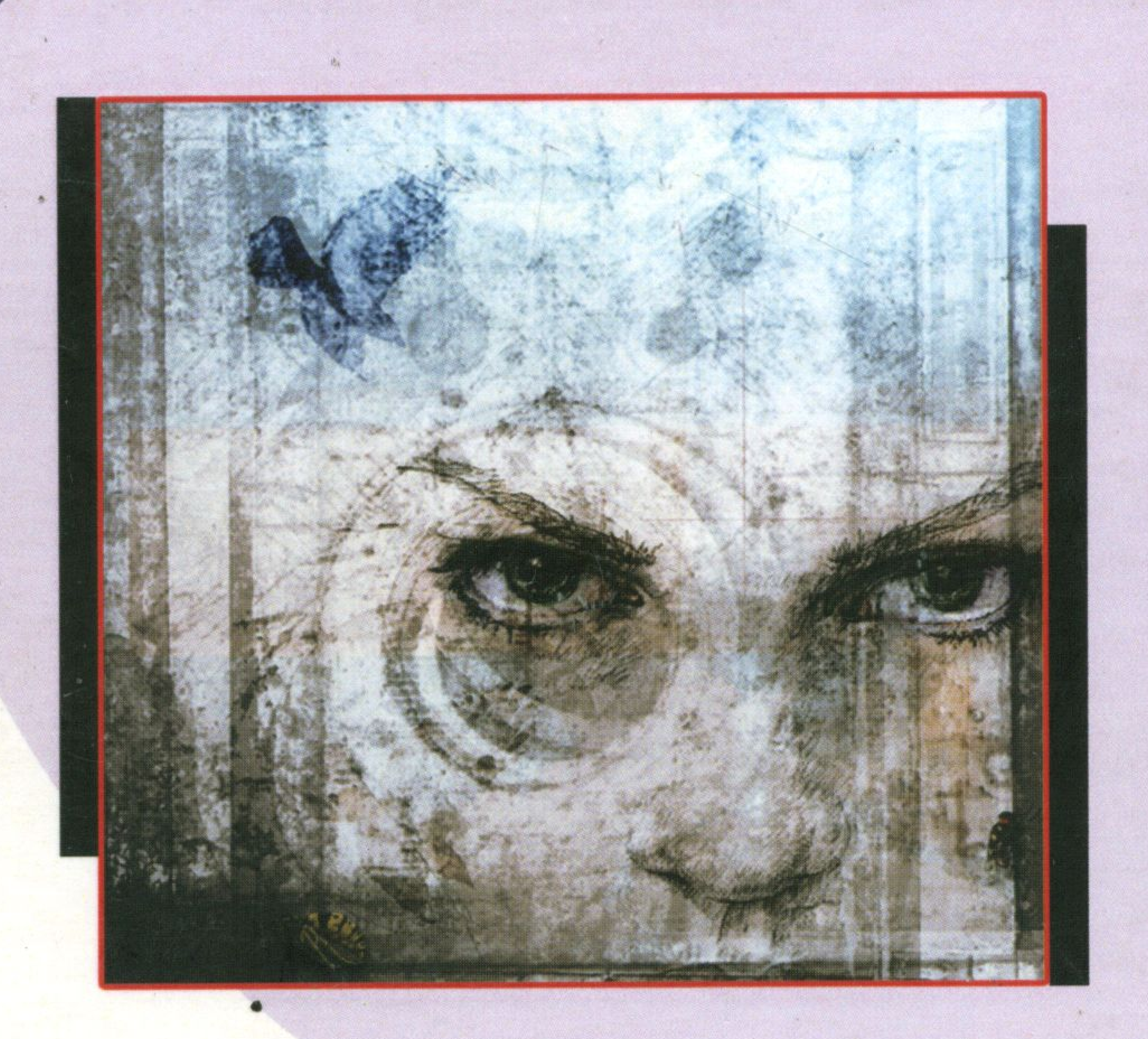
دراسات الطفولة والصحة النفسية

الضغوط البيئية

وعلاقتها بصعوبات تعلم اللغة الانجليزية لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي



دكتورة/ نرمين سنجر



الضغوط البيئية وعلاقتها بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي

إعداد

دكتورة/ نرمين سنجر

مدرس مساعد الأعلام و ثقافة الطفل

معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس

الناشر

المكتب العربي للمعارف

اسم الكتاب : الضغوط البيئية وعلاقتها بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدي الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي

اسم المؤلف : دكتورة/ نرمين سنجر

رسوم الغلاف : شريف الغالي

جميع حقوق الطبع والنشر

محفوظة للناشر

الناشر

المكتب العربي للمعارف

١٠ شارع الفريق محمد رشاد حسن - خلف عمر أفندي -

ميدان الحجاز - مصر الجديدة - القاهرة

تليفون/ فاكس: ٢٦٢٣٧١٧٣

بريد إلكتروني : Malghaly@yahoo.com

الطبعة الأولى ٢٠١٥

رقم الإيداع : ٢٠١٤/٢٥٨٣١

الترقيم الدولي : I.S.B.N. 978-977-276-827-1

جميع حقوق الطبع والتوزيع مملوكة للناشر ويحظر النقل أو الترجمة أو الاقتباس من هذا الكتاب في أي شكل كان جزئيا كان أو كليا بدون إذن خطى من الناشر، وهذه الحقوق محفوظة بالنسبة إلى كل الدول العربية . وقد اتخذت كافة إجراءات التسجيل والحماية في العالم العربي بموجب الاتفاقيات الدولية لحماية الحقوق الفنية والأدبية .

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

إن الموقف في الدراسات التي أجريت عن صعوبات التعلم بعامة وعن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بخاصة يجد زحما كبيرا من الدراسات بعضها يعتمد على التطور التشخيصي، وبعضها يعتمد على البرامج التدريبية من أجل إحداث تعديل أو تغيير في عملية التعليم نتيجة التعديل والتغيير في بعض المتغيرات النفسية والقدرات العقلية، والبحث الحالي سيركز الاهتمام الأكبر على الضغوط البيئية والمتمثلة في الضغوط المدرسية وأثرها على تلك الصعوبات. ويشير "عبد العزيز الشخص" في هذا الصدد إلى أن الاهتمام بهذا المجال زاد من قبل المتخصصين في مجال التربية الخاصة بصورة ملحوظة؛ نظراً لأن مشكلة صعوبات التعلم تشمل عدداً ليس قليلاً من الأطفال، خاصة أن مشكلاتهم تظهر في الغالب في مرحلة متأخرة بعد إلحاقهم بالمدرسة؛ حيث تظهر هذه المشكلة في مجال التعلم الأكاديمي بصفة أساسية. (**عبد العزيز الشخص**، ١٩٩٤: ٣١)

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية ثلاث متغيرات أساسية هي:

الأول: الضغوط البيئية.

الثاني: صعوبات التعلم.

الثالث: تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

وفيما يلي تعريف لكل متغير على أن يتم التناول الدقيق من خلال الإطار النظري للدراسة.

١- الضغوط البيئية المدرسية:

إن البيئة المدرسية تعنى كل ما يتعلق بالمدرسة كمؤسسة تعليمية، ومناخ مدرسي، وصحة نفسية وتحصيل أكاديمي وعلاقات بين المعلم والتلميذ، وبين

الإدارة والتلميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض، وكذلك تعنى أشكال المناخ داخل الفصل من حيث السيطرة، أساليب الثواب والعقاب وأساليب وطرق التدريس المتبعة.

(Brembac, 1971)

وقد عرفت "فائقة محمد بدر" البيئة المدرسية بأنها مجموعة العناصر التي يدركها المعلم ويتألف منها الموقف المدرسي داخل حجرة الدراسة وتؤثر في سلوك التلاميذ.

(فائقة محمد بدر ١٩٨٥ – ١٧)

٢- صعوبات التعلم:

يعرف المجلس القومي المتحد لصعوبات التعلم National Joint Council on Learning Disabilities (1997) تلك الصعوبات على أنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال وجود صعوبات واضحة في إكتساب وإستخدام اللغة، والاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والإستدلال، أو القدرات الحسابية. وهذه الصعوبات تعد داخلية المنشأ، ويفترض أن تُعزى إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ومن الممكن أن تحدث على مدى حياة الفرد، ويمكن أن تكون صعوبات التعلم مصاحبة لمشكلات في الضبط الذاتي للسلوك، ومشكلات في الإدراك الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي، ولكن هذه المشكلات وحدها لا تؤدى إلى صعوبات التعلم، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة مع إعاقات أخرى مثل الإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو الإضطرابات الإنفعالية الحادة أو قد تحدث مصاحبة مع بعض المؤثرات الخارجية مثل الإختلافات (الفروق) الثقافية أو التعليم غير الملائم إلا إنها ليست نتيجة لهذه الحالات أو المؤثرات.

(روبرت رايد وتورى لينمان Reid & Lienemann، ٢٠٠٦: ٣)

وستعتمد الباحثة في دراسة صعوبات التعلم وإمكانية تعديلها على البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال (إعداد: محمد عبده ٢٠٠٩).

٣- تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي:

هم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم فيما بين ٩ سنوات إلى ١٢ سنة.

٤- البرنامج التدريبي Training program

يعرف البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى توافقهم النفسي في الدراسة الحالية على أنه مجموعة الأنشطة والاستراتيجيات والفنيات التي تم اختيارها بحيث تتلاءم مع طبيعة الأطفال من سن ٩-١٢ سنة وذلك بهدف علاج بعض صعوبات تعلم القراءة في اللغة الإنجليزية (صعوبات الوعي الفونولوجي Phonological Awareness، وصعوبات الإدراك البصري Visual Perception)، وصعوبات تعلم الكتابة في اللغة الإنجليزية (صعوبة الكتابة اليدوية Handwriting) لدى هؤلاء الأطفال، وكذلك تحسين مستوى توافقهم النفسي.

□□□ □□□

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

مقدمة:

يمثل الأطفال شريحة كبيرة من الفئات العمرية في المجتمع المصري تلك الشريحة التي تمثل المرحلة المبكرة من مراحل الطفولة حيث أشارت معظم الدراسات في علم نفس النمو وعلم نفس الأطفال.. إلى أنها مرحلة تتسم بالعديد من المتغيرات شديدة الحساسية يتصدرها أساليب المعاملة الوالدية، فالطفل إبان هذه المرحلة وعن طريق المحاكاة والتقليد، يبدأ في إستيعاب المفاهيم والمصطلحات بل وأساليب التفاعل من خلال جملة المحددات الحضارية والأسرية والبيئية المحيطة به، (فتحي الشرقاوى: ٢٠٠٤) ويترتب على ذلك أن القصور في تلك المحددات قد ينجم عنها في المقابل صعوبات في عملية التعلم وإكتساب الخبرات مما يؤثر تأثيرا واضحا على بنية المراحل التالية، أي مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة تباعًا، من هذا المنطلق فإن الاهتمام بأطفال ما قبل المدرسة سواء من حيث سماتهم الشخصية وقدراتهم العقلية والتحصلية أو مدى تعلمهم للمفاهيم.. لم يعد أمرا ترفيًا.. بل أصبح ضرورة علمية وعملية تلُح علينا جميعا من أجل بناء شخصية الأطفال التي هي عماد المستقبل فيما بعد.. وبناء على ما سبق تأتى أهمية هذه الدراسة التي تتعرض لمتغير الضغوط البيئية ومدي تأثيرها على تعلم الأطفال.

ويعد مجال صعوبات التعلم من ضمن مجالات التربية الخاصة الحديثة، التي حظيت باهتمام الباحثين، بعد أن كان اهتمامهم منصبا على المجالات الأخرى في التربية الخاصة كالإعاقات العقلية والجسدية. وقد شغل مجال صعوبات التعلم كثيرًا من الباحثين لأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون مستوى ذكائهم حول متوسط الذكاء العام أي مماثلاً لأقرانهم من العاديين، وخاصة في تعلم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب. وفي الواقع يلاحظ أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم، يكونون قادرين على الأداء الجيد في

المدرسة. إذا لم يكن لديهم إعاقات عقلية، أو حسية، أو حرمان بيئي. (**أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧: ١٨٧**)

مفهوم صعوبات التعلم:

إن صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة التي كان الغموض وما يزال يكتنفها من حيث التعريفات والأسباب. ولذلك كثيرًا ما توصف هذه الإعاقة بأنها "محيرة أو غير مرئية" علاوة على ذلك، فإن الأدبيات التربوية الخاصة تزخر بالتسميات والمصطلحات التي استخدمت في النصف الأول من القرن العشرين للإشارة إلى الصعوبات التعليمية ومنها: متلازمة النشاط الزائد، الإعاقة التعليمية، الإعاقة الإدراكية، إضطراب ضعف الإنتباه، التلف الدماغي البسيط، والدسلكسيا (عسر القراءة). وفي الحقيقة، فإن أدبيات التربية الخاصة قدمت حوالي أربعين مصطلحًا مختلفًا للإشارة إلى الصعوبات التعليمية وأقترحت ثمانية وثلاثين تعريفًا مختلفًا لها.

وهناك خمسة أسباب تجعل من الصعب على التربويين تحديد تعريف للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهذه الأسباب كالآتي: ذكرها (محمد عبده)

١- قيام عديد من الأفراد بالربط بين صعوبات التعلم Learning Disabilities ومشكلات التعلم Learning Problems. وقد أصبح هذا الربط عائقًا في تحديد ذوى صعوبات التعلم.

٢- عدم وجود سمات أو مؤشرات سلوكية واضحة على الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٣- كل طفل له نمطه الخاص في التعلم الذي يميزه عن غيره من الأطفال. حيث أن مؤشرات السلوك التي تظهر على الطفل ذي صعوبات التعلم تعتمد على نوع الصعوبة لدى الطفل، وشدتها، والقدرات التي يتمتع بها الطفل في التعامل مع مشكلته.

٤- إن بعض المؤشرات السلوكية لصعوبات التعلم قد تظهر أيضًا مع إعاقات أخرى بصرية، أو سمعية، أو تخلف عقلي، أو إضطراب إنفعالي، أو سوء توافق إجتماعي، أو مشكلات صحية، أو إختلافات ثقافية، أو مشكلات أسرية، أو تعليم غير مناسب.

٥- من الممكن أن نغفل وجود صعوبات التعلم لدى الطفل متعدد الإعاقة وذلك نتيجة لأن الانتباه ينصب بشكل أكبر على المشكلات الواضحة جليًا في صحة الطفل، وفي بصره وسمعه وهكذا. ومن ثم تظل صعوبات التعلم الخفية غير مكتشفة في بعض الأحيان.

(جمال الخطيب، ٢٠٠٥: ١٤٦؛ سيسيل رينولدز وإيلن جانزين Reynolds & Janzen، ٢٠٠٧: ١٢٣٩)

وقد قام صمويل كيرك Samual Kirk عام ١٩٦٣ بتقديم مصطلح صعوبات التعلم في مؤتمر "إستكشاف مشكلات الطفل المعوق إدراكيًا" حيث أستخدم "كيرك" هذا المصطلح كي يصف الأطفال الذين تحدث عنهم قائلاً: "لقد استخدمت مصطلح صعوبات التعلم كي أصف مجموعة من الأطفال الذين يعانون من إضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة ومهارات التواصل اللازمة للتواصل الإجتماعي. ولا يتضمن هذا المصطلح الأطفال ذوى الإعاقات الحسية مثل الصمم وكف البصر وذلك لأننا نمتلك طرقًا للتعامل مع الأصم والكفيف وتدريبه، كما أستبعدت أيضًا من هذه الفئة الأطفال ذوى التخلف العقلي".

(جوزيف تورجيسين Torgesen، ٢٠٠٤: ١٤-١٥)

وقد وجه تقرير الكونجرس الأمريكي عام (١٩٨٧) أربعة إنتقادات لهذا التعريف وهى: مرجع سابق (محمد عبده)

١- إن التعريف لم يحدد بوضوح أن صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات.

٢- فشل التعريف في معرفة أن صعوبات التعلم تدوم كثيرًا وتظهر لدى الكبار مثلما تظهر لدى الأطفال.

٣- لم يحدد التعريف بوضوح أن صعوبات التعلم أيًا كان سببها فإن السبب المشترك لها هو عبارة عن تعديلات داخلية في طريقة معالجة المعلومات.

٤- لم يحدد بدقة أن الأطفال ذوى حالات الإعاقة الأخرى أو الذين يعانون من سوء الظروف والأحوال البيئية قد يعانون من صعوبات تعلم مثل تلك الحالات.

(جوزيف تورجسين Torgesen، ٢٠٠٤: ٢٢)

(سيسيل رينولدز وإلين جانزين Reynolds & Janzen، ٢٠٠٧: ١٢٣١)

وتذكر جانيت ليرنر Lerner (١٩٩٧: ١٢-١٥) أن التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم تشترك جميعها في عدة عناصر هي:

١- أن من الممكن عزو صعوبات التعلم إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي.

٢- أن هناك نقص في نمو القدرات العقلية، وكذلك إضطرابات في العمليات النفسية الأساسية.

٣- أن هناك صعوبة في المهام الأكاديمية والتعليمية.

٤- أنه لابد من إستبعاد العوامل الأخرى التي لا تعد السبب الأساسي لصعوبات التعلم مثل التخلف العقلي، الإضطراب الإنفعالي، الإعاقة البصرية، أو سوء الأحوال الثقافية أو الإجتماعية أو الاقتصادية.

على الرغم من أن ذوى صعوبات التعلم فئة غير متجانسة، إلا أن هناك العديد من الأمور التي يتعين وضعها في الإعتبار عند إخضاع أفراد هذه الفئة للدراسة:

١- يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات أكاديمية، في حين لا يعاني كل الأطفال الذين لديهم مشكلات أكاديمية من صعوبات تعلم.

٢- يجب النظر إلى صعوبات التعلم على أنها ليست مشكلة خاصة بسنوات المدرسة فقط بل هي موجودة في مرحلة الطفولة المبكرة والرشد.

٣- صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة للعوامل الاقتصادية، والبيئية، والإختلافات (الفروق) الثقافية.

٤- صعوبات التعلم، مقارنة بحالات العجز الأخرى مثل الإعاقة البصرية أو الحركية، تعتبر غير منظورة أو إعاقة خفية. لهذا السبب يساء فهمها، ويستخف بتأثيرها، والإعتراف بوجود صعوبات التعلم يكون صعبًا جدًا عادةً لأن شدة الصعوبة وخصائصها متفاوتة من طفل إلى آخر.
٥- تتفاوت مشكلات التعلم الناجمة عن صعوبات التعلم من طفل إلى آخر.
٦- صعوبات التعلم إضطراب حيوي عصبي Neurobiological، يؤثر في قدرة الدماغ على إستقبال، وتخزين، ومعالجة المعلومات.
٧- تؤثر صعوبات التعلم على الأشخاص ذوى صعوبات التعلم بشكل مختلف، ويتراوح تأثيرها من معتدل إلى حاد، وأحيانا يعاني الأطفال من أكثر من نوع من صعوبات التعلم.
٨- تؤثر صعوبات التعلم في عديد من مجالات حياة الفرد كالتعلم، والعمل والأعمال الروتينية اليومية، والحياة الأسرية، والصداقات، وفي التفاعلات الإجتماعية.
٩- أكثر حالات صعوبات التعلم شيوعا هي صعوبات القراءة.
١٠- صعوبات التعلم قد تورث وفي أغلب الأحيان تظهر في أُسر معينة.
١١- من الصعب أن نحدد بدقة أسباب صعوبات التعلم.
١٢- الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكونوا مرتفعي الإنجاز والتحصيل.
١٣- يمكن أن يكون الأطفال ذوي صعوبات التعلم ناجحين في التعلم و الحياة من خلال الدعم والتدخل المبكر.
١٤- صعوبات التعلم ليست مرادفة لحالات مثل الإعاقة العقلية، والتوحد، والإعاقة السمعية والبصرية والإضطرابات السلوكية.

محكات التعرف على ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية:

لكي لا يحدث خلط في التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وإنتقائهم بصورة فارقة عن الحالات الأخرى، والتي قد تتشابه مع ذوى الصعوبة في ضعف التحصيل الدراسي يجب أخذ المحكات التالية في الإعتبار:

١- **محك التباعد Discrepancy Criterion:**

يعد محك التباعد المحك الرئيس للتعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم. والمقصود بمحك التباعد هو وجود تباعد بين إستعداد الطفل وتحصيله؛ حيث يوجد تفاوت بين قدرة الطفل العقلية (كما تقاس بإختبارت الذكاء) وتحصيله الأكاديمي الفعلي (كما يقاس بإختبارت التحصيل.

(سيسيل رينولدز والين جانزين Reynolds & Janzen، ٢٠٠٧: ١٢٤١؛ نيل سالكيند Salkind، ٢٠٠٢: ٢٤١)

٢- **محك الاستبعاد Exclusion Criterion:**

يشير محك الإستبعاد إلى حالات الإعاقة الأخرى غير صعوبات التعلم والتي تسبب مشكلات في التعلم. وتتضمن تلك الإعاقات كل من التخلف العقلي، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، المشكلات الإنفعالية الإجتماعية، المشكلات الجسمية، التعليم غير المناسب، والعوامل الثقافية والبيئية مثل ضعف التدريس، وسوء الأحوال الصحية، وفقر البيئة الأسرية، وعدم الاستقرار الأسرى، ونقص الدافعية، وسوء الظروف الإجتماعية والثقافية.

(مجدي إبراهيم، ٢٠٠٣: ٩٠؛ مارجريت ويرتس وآخرون Werts et al.، ٢٠٠٧: ١٢٣؛ سيسيل رينولدز والين جانزين Reynolds & Janzen، ٢٠٠٧: ١٢٤٠)

٣- **محك التربية الخاصة Special Education Criterion:**

يشير هذا المحك إلى أن الذين يعانون من صعوبات تعلم، يكونون في حاجة إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع الصعوبات التي تواجههم، وهذه الطرق تختلف عن الطرق العادية المتبعة في التعليم. فذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى خدمات تربية خاصة.

(مجدي إبراهيم، ٢٠٠٣: ٩١؛ ويليم هيوارد Heward، ١٩٩٦: ١٩٣)

٤- **محك العلامات النيورولوجية Neurological Criterion:**

يذكر نبيل حافظ (٢٠٠٤: ٥) أنه يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ التي يمكن

فحصها باستخدام رسام المخ الكهربي وتتبع التاريخ المرضى للطفل، ويُعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الإضطرابات البسيطة في وظائف المخ Minimal Brain Dysfunction والتي تنعكس في:

أ- الإضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري والسمعي والمكاني).

ب- الأشكال غير الملائمة في السلوك (النشاط الزائد والإضطرابات الإنفعالية).

ج- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

٥- محك صعوبة النضج Maturation Difficulty Criterion:

تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل لآخر. لذلك وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الإنتظام، أي الخلل في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم.

(حسين الياسرى، ٢٠٠٦: ٣٩؛ عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ٢٥٩)

أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية

Causes of Academic Learning Disabilities

يذكر عبد العزيز الشخص (١٩٩٤، ٤١: ٤٢) أن أسباب صعوبات التعلم تتعدد وتختلف باختلاف خلفية وفلسفة واهتمامات العلماء والباحثين الذين يتناولونها بالدراسة، ورأى كل منهم بشأن حدوث عملية التعلم ومعوقاتها. فهناك من حاول تفسير عملية التعلم في ضوء وظائف الجهاز العصبي المركزي فقط، خاصة المخ، وهناك من حاول تفسيرها في ضوء العوامل والظروف البيئية فقط، وهناك من يعطى للإدراك– وهو يتأثر بالعوامل النفسية بدرجة كبيرة– الأهمية القصوى في هذا الصدد. ويرى لورنس سيجل Siegel (٢٠٠٧: ٣٣) أن صعوبات التعلم من الممكن أن تنتج من عوامل جينية Genetic Factors أو إصابة مخية Brain Injury أو مشكلات عصبية أو عوامل بيوكيميائية وربما قد تنتج من مشكلات نفسية. وبصورة عامة يمكن إجمال أسباب صعوبات التعلم فيما يلي:

أ- العوامل الجينية Genetic Factors

توصلت الدراسات التي تناولت الأسرة كأحد أسباب صعوبات التعلم إلى أن احتمال إصابة الطفل من الأقارب من الدرجة الأولى يتراوح ما بين ٣٥%

إلى ٤٠% وذلك مقارنة باحتمال إصابة الأطفال الآخرين من أسر لا تعانى من هذا الاضطراب بشكل عام بنسبة تتراوح بين ٣% إلى ١٠%. ومن ثم فإن الأطفال المولودين لآباء يعانون من صعوبات تعلم يتعرضون على الأقل للإصابة بصعوبات التعلم من والديهم بدرجة تصل إلى أربع أضعاف إصابة غيرهم من الأطفال لأسر لا تعانى من هذا الاضطراب.

(لورنس جرين هيل Greenhill، ٢٠٠٠: ٣٧)

وفي هذا الصدد يذكر نيل سالكيند Salkind (٢٠٠٢: ٢٤٢) أن البحوث التي أجريت على أسباب صعوبات التعلم قد امتدت لتشمل الأساس الأسرى والجينى والأساس التشريحي العصبي مع التركيز بشكل اكبر على صعوبات القراءة وصعوبات اللغة. وقد توصلت تلك البحوث إلى أن أساس تلك الصعوبات يكون وراثيًا؛ حيث تنتشر تلك الصعوبات بنسبة تتراوح بين ٣٥% إلى ٤٥% بين الأقارب من الدرجة الأولى. كما أن احتمال إصابة التوائم المتماثلة بنفس نوع صعوبات التعلم يكون أكبر من احتمال إصابة غيرهم من التوائم غير المتماثلة.

ب- الإصابة المخية Brain Damage

توصلت بعض الدراسات إلى أن كلاً من الكروموزوم رقم (٦) والكروموزوم رقم (١٥) هما من الجينات التي من الممكن أن تسبب صعوبات التعلم. كما توصلت الدراسات أيضا إلى إن الأطفال ذوى صعوبات القراءة لديهم مناطق محددة داخل المخ تختلف عن نظيراتها لدى الأطفال العاديين. وعلى الرغم من وجود صعوبات التعلم لدى الأطفال ذوى الإصابة المخية (مثل حالات الولادة المبتسرة وحالات الاختناق) نجد أن العديد من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم مجهولة السبب.

(نيل سالكيند Salkind، ٢٠٠٢: ٢٤٢)

كما يشير عبد العزيز الشخص (١٩٩٤: ٤٢) إلى أن ما قد يتعرض له الجنين أثناء الحمل، أو أثناء الولادة، أو بعدها من إصابات تؤثر على دماغه قد تسفر عن تلف لبعض خلايا المخ، وخاصة تلك المسؤولة عن عمليات الفهم والإدراك، أو السمع أو البصر أو الحركة، وقد يحدث ذلك نتيجة لسوء تغذية

الأم الحامل أو تعرضها للإصابة بالأمراض وخاصـــة الحصـــبة الألمانيـــة، أو تعرضها للحوادث والإصابات العضوية التي تؤثر على الجنين، أو ما قد يحدث من نقص للأكسجين أثناء الولادة، أو ما قد يصاب به من أمراض فتؤثر علـــى دماغه....الخ. وجدير بالذكر أن الباحثين الأوائل قد اعتبروا الإصـــابة المخيـــة بمثابة السبب الأساسي لها.

ج- عدم الاتزان الكيميائي Biochemical Imbalance:

ازداد الشك في أن العوامل الكيميائية التي نجدها في ألـــوان الطعـــام أو نكهات بعض الأطعمة من الممكن أن تؤدى إلى صعوبات تعلم. كما توجد بعض الأدلة على أن صعوبات التعلم قد تنتج بسبب نقص في الفيتامينـــات وخاصـــة فيتامين ب المركب على الرغم من أن هذه الاحتمالات ليس لها أساس علمـــي. كما أن النظريات ليست قاطعة في أنه يوجد عدم اتزان في النـــاقلات العصـــبية (البيوكيميائية) والتي بدورها تتدخل في انتقال النبضات العصبية ومن ثم تسبب صعوبات التعلم ، هذا بالإضافة إلى أن البحوث لم تؤكد العلاقة بين صـــعوبات التعلم وسوء التغذية، وكذلك الحساسية للألبان والسكر والشيكولاتة، والأمـــلاح (المواد البيوكيميائية التي توجد في بعض الفواكـــه والخضـــراوات) ومعجـــون الأسنان، والعطور أو الأسبرين، بالإضافة إلى أن التأخر في النمو أو النضـــج (مثل تأخر النمو العصبي) قد يؤدى إلى بعض أنواع صعوبات التعلم.

(مارجريت ويرتس وآخرون Werts et al.، ٢٠٠٧: ١٢٩)

ويذكر زيدان السرطاوى وآخرون (٢٠٠١: ١١٨-١١٩) أنه من الممكن أن تؤدى الاختلالات الكيميائية الحيوية إلى صعوبات تعلِّمية عند الأطفال، وقـــد تؤدى بعض هذه الاختلالات إلى إصابة دماغية شديدة، وقد يؤدى بعضها الآخر إلى زيادة غير طبيعية ومفرطة في النشاط، مما يزيد من صعوبة تركيز الطفل ويقلل من طول فترة انتباهه Attention Span في المواقف التعليمية، وعلـــى الرغم من أن مستوى النشاط ليس مهمًا في حد ذاته، فإن ما ينتج عنه من نقص في طول فترة الانتباه يعتبر غاية في الأهمية، حيث إن نقص الانتباه في تعامل الطفل مع المعلومات المطلوبة ، قد يؤدى إلى تدنٍ في مقدرته على معالجة تلك المعلومات. وهذا بدوره يؤدى إلى حدوث صعوبة في التعلم.

د- تأخر النضج Maturational Lag:

إن التأخر في بعض مجالات النمو قد يؤدى إلى ظهور صعوبات التعلم لدى بعض الأطفال، وإذا ما حدث ذلك أصبح العلاج أمرًا ضروريًا، ومن الأفضل في الفترة التي يحدث فيها طفرة في النمو أن يكون إلى جانب الطفل من يعنى به ليعطى هذه الطفرة الأهمية اللازمة، ويتخذ التأخر النمائى أشكال عديدة، فقد يتأخر نمو دماغ الطفل فينمو أبطأ من المعتاد، أو يتأخر النمو الجسمي لديه مما يجعله غير قادر على السيطرة على توازن وتوافق حركاته عندما يقف أو يجلس أو يمشى، وقد يتأخر في النطق فلا يقدر عليه إلا في عامة الرابع أو الخامس، أو قد يعانى من تأخر في بعض مجالات النمو كالإدراك السمعي والإدراك البصري، والقدرة على التجريد، أو التذكر أو بعض الوظائف الأخرى، مما يؤثر بالضرورة في ظهور صعوبات التعلم.

(محمد عدس، ٢٠٠٠: ٤١-٤٢)

ه- العوامل البيئية Environmental Factors:

تشير نتائج الدراسات إلى بعض العوامل البيئية التي قد ترتبط بصعوبات التعلم لدى الأطفال ولكن لا يزال هناك شك فيما إذا كانت تلك العوامل تؤدى إلى صعوبات التعلم أم لا. فبعضها له تأثيرات مباشرة على عمليات التعلم كأساليب التعليم غير الملائمة وصعوبة المنهج الدراسي وعدم ملاءمته لخصائص الأطفال واحتياجاتهم، وأساليب التدريس غير الفعالة، وبيئة التدريس غير المناسبة، وأسلوب عرض المادة التعليمية، وعدم استخدام وسائل تعليمية كافة في عملية التدريس، وكذلك التنشئة الوالدية السيئة. والبعض الآخر له تأثيرات غير مباشرة مثل الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية والتي ترتبط بعوامل أخرى كسوء التغذية، حيث لوحظ أن صعوبات التعلم أكثر انتشارًا بين أطفال الأسر متدنية الأوضاع الاجتماعية والإقتصادية والثقافية.

(ميادة الناطور، ٢٠٠٧: ٧٥؛ عبدالمطلب القريطى، ٢٠٠٥: ٤١٨-٤١٩؛ ويليم هيواردHeward، ١٩٩٦: ٢٠٨؛ مارجريت ويرتس وآخرون Werts، ٢٠٠٧: ١٢٨)

وخلاصة القول أن أسباب صعوبات التعلم متعددة كما سبقت الإشارة، وعلى الرغم من التقدم التكنولوجي فإنه مازال من الصعب اكتشاف أسباب معظم صعوبات التعلم. هذا بالإضافة إلى أنه على الرغم من تقديم العوامل المسببة لصعوبات التعلم سالفة الذكر كوحدات مستقلة، فإنه لا يوجد سبب يجعلنا نعتقد أن الأسباب المقدمة في كل عامل تعد مستقلة بذاتها في معزل عن الأسباب الأخرى المقدمة في نموذج آخر. فالتفاعل بين تلك العوامل قد يؤدى إلى صعوبات تعلم تنتج من أسباب متعددة، متخطية حدود أي عامل من العوامل المسببة لصعوبات التعلم.

(مارجريت ويرتس وآخرون Werts et al.، ٢٠٠٧: ١٣٠)

خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية:

Characteristics of Children With Academic Learning Disabilities

تختلف صعوبات التعلم من طفل إلى آخر وتتفاوت فلكل طفل شخصية مستقلة فريدة أو عالم قائم بذاته، فما يلاحظ على هذا الطفل من خصائص سلوكية تشير إلى صعوبات التعلم قد لا تلاحظ عند غيره، أو قد يشترك مع غيره في بعض الصفات لكنه قد يختلف في غيرها، فكل طفل له صعوبته الخاصة به التي يختلف بها عن غيره مما يجعل أعراض صعوبات التعلم مختلفة كذلك.

(أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥: ٧٧)

ويذكر عبد العزيز الشخص (١٩٩٤: ٥٦) أن تحديد خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعتبر أمر مهم جدًا؛ حيث يساعد في التعرف على هؤلاء الأطفال بدقة، كما يساعد في عملية إعداد البرامج التربوية العلاجية المناسبة لهم. وكذلك تقديم مختلف الخدمات التربوية والنفسية والصحية اللازمة لهم. ويمكن عرض خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم على النحو التالي:

ا- **الخصائص العقلية:**

إن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يعانون من صعوبة كبيرة في جانب أو أكثر من جوانب التعلم، وعادة ما

يعانون من صعوبات في القراءة. ونتيجة لذلك فإن مستوى تحصيلهم يكون أقل بشكل واضح مما هو متوقع منهم بناءً على معامل ذكائهم. هذا بالإضافة إلى أنهم يعانون من مشكلات معرفية في التعلم والتي تجعل من الصعب على عقولهم معالجة المعلومات وتفسير الأصوات والرموز الضرورية لعملية القراءة، والقدرة على العد، واستيعاب مفهوم العدد، وكذلك الكتابة بشكل جيد.

(لورا بيرك Berk، ٢٠٠٣: ٦٣٤؛ تشارلز سبيلبيرجر Spielberger، ٢٠٠٤: ٤)

ب- الخصائص الحركية والإدراكية Perceptual & Motor Characteristics:

يعرف الإدراك على أنه القدرة على تنظيم المثيرات الحسية وتكاملها. وغالبًا ما يعانى الطلاب ذوى صعوبات التعلم من ضعف التمييز السمعي والتمييز البصري، ويعنى ذلك أن هؤلاء الطلاب ليس لديهم المقدرة على التمييز بدقة بين مثير وآخر. كما أنهم لا يتمتعون بوعي وإدراك بيئتهم وقد يتعرضون لتشويش في التوجه المكاني. فضلاً عن أنهم يعانون من فقدان عام للاتساق العضلي. وغالبًا ما يعانون من ضعف في الكتابة اليدوية ويتعرضون لمشكلات في معرفة الشكل والأرضية أو التمييز بين الشئ المدرك وخلفيته. والطلاب ذوو صعوبات التعلم غالبًا ما يعانون أيضًا من مشكلات في التحكم في اندفاعاتهم أو الإبقاء على الانتباه (القدرة على التركيز في المعلومات) كما أن لديهم مشكلات في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى (اكتساب المعلومات واستدعائها) ويعانى هؤلاء الطلاب أيضًا من مشكلات ما وراء معرفية (القدرة على مراقبة وتقييم أدائهم). كما أن مهاراتهم في التنظيم، والتصنيف، والترتيب، والتخطيط قد تكون ضعيفة. كما أن البعض منهم يميل إلى تكرار استجابة معينة بشكل مستمر. كما ترتبط صعوبات التعلم أيضًا بضعف في المهارات الحركية في بعض الأحيان.

(مارجريت ويرتس وآخرون Werts et al. ٢٠٠٧: ١٢٥-١٢٦)

ج- الخصائص التعلّمية Learning Characteristics:

إن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ينتمون إلى مجموعات مختلفة من الأطفال. فهم لا يظهرون خصائص جسمية واحدة أو أعراض متشابهة أو حتى

أفعال ومؤشرات مماثلة. ولكن على الرغم من ذلك فهم يشتركون جميعًا في خاصية واحدة هي أنهم لا يتعلمون بنفس طريقة أو كفاءة أقرانهم من العاديين. وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلاب يشتركون في هذه السمة مقارنة بالعاديين إلا أنهم لا يتعلمون بنفس الطريقة فيما بينهم. ومع أن هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط فإن أدائهم الأكاديمي يكون أقل مما هو متوقع بالنسبة لمعاملات ذكائهم.

(مارجريت ويرتس وآخرون Werts et al، ٢٠٠٧: ١٢٤-١٢٥)

ويذكر ريتشارد جارجيولو Gargiulo (٢٠٠٦: ٢٢١) أن عديدًا من المتخصصين قد اتفقوا على أن الخصائص الأساسية للأطفال ذوى صعوبات التعلم تتضح في وجود قصور لديهم في الأداء الأكاديمي، فصعوبات التعلم لاتوجد لدى الطفل إلا إذا كان يعانى من عجز في التحصيل الدراسي. وهذا القصور قد يتضمن مواد دراسية مختلفة مثل القراءة والكتابة والحساب.

وفي هذا الصدد يذكر كل من تومى أبيرناثي وكاثرين أوبينتشين Abernathy & Obenchain (٢٠٠٤: ١٦٢) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غالبًا ما يتصفون بأنهم متعلمين سلبيين فهم يرون التعلم على أنه شئ يقدم لهم بدلاً من النظر إليه على أنه عملية نشطة وفعالة يشارك فيها الطلاب ويتعاونون مع معلميهم وأقرانهم، كما أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في تصميم المعرفة لديهم إلى مواقف مختلفة سواء داخل الفصل أو داخل المادة الواحدة أو تصميم تلك المعرفة في الحياة اليومية وذلك دون تعليم واضح وتعلم بالنمذجة Modeling. فهؤلاء الطلاب قد لا يرون ارتباطًا بين ما يتعلمونه في فصل ما وما هو متوقع تعلمه في فصل آخر. فهم يحتاجون إلى خبرات تعليمية تساعدهم على ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة ثم تعليمهم كيفية تصميم المهارات الجديدة بعيدًا عن الموقف الحالي.

د-الخصائص الانفعالية والاجتماعية Emotional & Social Characteristics:

تشير نتائج العديد من البحوث إلى أن بعض الطلاب ذوى صعوبات التعلم يعانون من نقص في تقدير الذات وانخفاض في مفهوم الذات وذلك مقارنة

بأقرانهم من العاديين. ويرجع ذلك إلى شعورهم بالإحباط نتيجة للصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلم. ويرى المعلمون أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون تدنيًا ملحوظًا في التفاعل الإجتماعي والتوافق الدراسي وذلك مقارنة بأقرانهم من العاديين فقد توصل كافال وفورنيس Kavale & Forness إلى أن من بين كل خمسة أفراد من ذوى صعوبات التعلم نجد أربعة أفراد يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية. هذا بالإضافة إلى أن هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبة في تكوين أصدقاء وذلك لأنهم يسيئون تفسير مشاعر وانفعالات الآخرين. ونتيجة لسوء تفسير هؤلاء الطلاب للمواقف الاجتماعية فإن ذلك قد يتسبب في إبعادهم من الفصل العادي ومن الأنشطة الاجتماعية بالإضافة إلى أن الطلاب العاديين قد يقرروا الحد من التفاعل معهم. وعند حدوث ذلك فإن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يحرموا من فرص التعلم الاجتماعي، وينظر إليهم على أنهم غير ناضجين مقارنة بأقرانهم داخل الفصل.

(ريتشارد جارجيولو Gargiuolo، ٢٠٠٦: ٢٢٦-٢٢٧؛ تومى أبيرناثى وكاثرين أوبنيتشن Abernathy & Obenchain، ٢٠٠٤: ١٦٢)

وفي هذا الصدد يذكر فيكى سكوين ودونالد ساكلوفسكى Schwean & Saklofske (١٩٩٩: ٤٤٦- ٤٤٧) أن بعض الدراسات تفترض أن صعوبات التعلم من المحتمل أن تؤثر بشكل مباشر على الأداء النفسي للأفراد. فالأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية قد يكونوا أكثر عرضة للإصابة باضطراب في النمو الاجتماعي الانفعالي. والشئ الأكثر شيوعًا هو أن لا يوجد افتراض فيما إذا كان أداء الأطفال في النمو الاجتماعي الانفعالي هو نتيجة غير مباشرة لتراكم الخبرات الاجتماعية والتي غالبًا ما تختلف عن ميثلاتها لدى العديد من أقرانهم من العاديين.

هـ- الخصائص اللغوية Language Characteristics:

أشارت نتائج الدراسات أن عديدًا من الطلاب ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فونولوجية Phonological Problems ومشكلات في اللغة (بنسبة حوالي ٦٠% إلى ٧٠%) أكثر من معاناتهم من مشكلات في

الإدراك البصري والمهارات الحركية (بنسبة حوالى١٠%)، ويوجد البعض من الطلاب ذوى صعوبات التعلم يعانون من كلا النوعين من الصعوبات، والبعض الآخر منهم لا يعانى من أية مشكلات في كلا الجانبين.

(بيتر ويستوود Westwood، ٢٠٠٣: ١٥)

ويذكر أسامة البطاينة وآخرون (٢٠٠٥: ٧٩-٨١) أن أطفال صعوبات التعلم تبرز لديهم خصائص ترتبط بالصعوبات اللغوية فهم يواجهون:

١- صعوبة في فهم اللغة الإستقبالية.
٢- مشكلات في فهم اللغة الداخلية (حديث الإنسان مع نفسه).
٣- صعوبة في إدراك أصوات اللغة.
٤- صعوبة في فهم الكلمات مثل أسماء الأشياء والأفعال والصفات والمفاهيم المجردة.
٥- مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تبرز في صورة حذف الحرف أو إبدال الحرف أو تشويه الحرف.
٦- مشكلة في تكوين الكلمات والجمل والتي تبرز في صورة ضعف القدرة على تنظيم الأفكار بصورة مناسبة لذلك نجدهم يميلون إلى حذف الكلمات وإضافة كلمات غير ملائمة وقواعد غير صحيحة.
٧- صعوبة في العثور على الكلمات والتي تظهر في صورة صعوبة في تذكر واسترجاع كلمات معينة للإستعمال الفوري التلقائي.
٨- صعوبة في التمييز البصري عند القراءة فيواجهون ضعف القدرة على التمييز البصري بين الحروف المتشابهة والكلمات.
٩- صعوبة في التمييز السمعي عند القراءة، فهم غير قادرين على التمييز بين أصوات الألفاظ اللغوية.
١٠- صعوبة في تجميع الأصوات (مزج الأصوات) والتي تتمثل في جمع الحروف لتشكل كلمة واحدة.
١١- عكس الحروف والكلمات.
١٢- صعوبة في تحليل الكلمات إلى أصواتها.

١٣- صعوبة في التعرف على الكلمات المألوفة بسرعة وهى الكلمات التي يتكرر ورودها.

١٤- صعوبة في مهارة الاستيعاب الحرفي مثل فهم معاني الكلمات والفقرات والاستيعاب التفسيري وهى مهارة التعرف لما بين السطور ومهارة الاستيعاب النقدي التي يترتب عليها إصدار الأحكام.

١٥- صعوبة في فهم قواعد اللغة واستخدامها.

١٦- صعوبة في الإصغاء أثناء الكتابة.

١٧- صعوبة في إتباع التعليمات.

١٨- صعوبة في التفكير المنطقي والاستدلالي.

١٩- صعوبة في تنظيم كتاباتهم.

٢٠- صعوبة في تنظيم مقالاتهم بطريقة منطقية.

٢١- صعوبة في العمل الكتابي.

٢٢- إخفاقًا في تمييز الأخطاء التي يرتكبها إذا ما قاموا بتدقيق كتابتهم.

٢٣- قد يميَز الأخطاء لكنه غير قادر على تصويبها.

٢٤- صعوبة في التمييز بين علامات الترقيم ورموز العدد والحروف.

٢٥- بالإضافة إلى أن أعمالهم الكتابية غير منظمة.

٢٦- يمسكون القلم بشدة.

٢٧- لا يكتبون على السطر.

٢٨- لا يتركون فراغات منتظمة بين الكلمات.

٢٩- ضعف تجانس حجم الحروف لديهم وقد يخلطون بين الحروف الصغيرة Small Letters والحروف الكبيرة Capital Letters بصورة غير متناسقة.

٣٠- يشوهون أشكال الحروف والأرقام عند الكتابة.

٣١- يفشلون في مهارة الإغلاق عند القيام بالعمليات التكاملية مثل إكمال الكلمات بالحروف الناقصة وإكمال الجمل بالكلمات.

تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية:

Diagnosis of Academic Learning Disabilities

قدم بيتمان Betman أربعة تصورات للخطوات التي ينبغي إتباعها لتشخيص صعوبات التعلم، وتتميز هذه الخطوات بالبساطة والتدرج، كما أنها تؤدى مباشرة إلى تخطيط علاجي وهذه الخطوات كالتالي:

الخطوة الأولى:-

المقارنة بين المستوى المتوقع للطفل وأدائه الفعلي عندما نلاحظ تباينًا بين المستوى المتوقع والفعلي معتمدين على ما هو معروف من نتائج إختبارت عقلية مقارنة مع من هم في مثل سنه فإننا بذلك نرجح وجود صعوبة في التعلم.

الخطوة الثانية:-

محاولة الوصول إلى وصف سلوكي تفصيلي للصعوبة في التعلم وما يرتبط بها من أعراض وعدم وضع أسباب غير معروفة حيث يذهب الكثيرون إلى وضع أسباب غير واقعية للصعوبة.

الخطوة الثالثة:-

تتضمن هذه الخطوة ما يتبع الصعوبة، وهذا يتم بمراقبة ما يظهر من سلوك عند الطفل الذي يتوقع أن يعانى من صعوبة في التعلم شريطة أن يكون هذا السلوك المراقب مرتبطًا بالصعوبة في التعلم، كأن يكون هناك تذبذبًا في درجات الطفل في المادة الواحدة أو بين المواد المختلفة، وهذا التذبذب يكون واضحًا في نتائج هذا الطفل مقارنة مع زملائه في نفس الصف وفى نفس الفئة العمرية.

الخطوة الرابعة:-

الغرض التشخيصي أو تطوير طريقة العلاج وسمي بالغرض العلاجي لأنه يكون خاضعًا للتعديل حسب الحالة أثناء العلاج أو أثناء اقتراح خطوات علاجية واقعية قابلة للتغيير و التعديل أثناء فترة العلاج تتناسب مع الطفل صاحب المشكلة.

(تيسير كوافحة وعمر عبدالعزيز، ٢٠٠٣: ١٣٦- ١٣٧)

وهناك إجراءات وأساليب متعددة لتنفيذ عملية فحص وتشخيص صعوبات التعلم وبالتالي تقديم الخدمات التربوية، وتتضمن هذه الإجراءات مراحل متعددة وتطبيق إختبارت متنوعة وجمع معلومات من مصادر كثيرة، وفيما يلي بعض الإختبارت والإجراءات التي يمكن الاعتماد عليها في عملية التشخيص:

أ- **الإختبارت المعيارية المرجع Norm-Referenced Tests:**

وهى الإختبارت التي يمكن أن نقارن أداء الطفل فيها بأداء أقرانه من الأطفال من نفس العمر أو نفس الصف والتي من خلالها نستطيع الحكم على مستوى أداء الطفل هل هو أدنى أو أعلى أو مثل أقرانه. وتستخدم هذه الأنواع من الإختبارت في مجال صعوبات التعلم لقياس التحصيل الأكاديمي، والدرجات على هذه الإختبارت غالبًا ما تحدد مستوى الصف الذي عليه الطفل في أحد مجالات التحصيل الأكاديمي. وعلى الأغلب فإن الكثير من الإختبارت تنصب على المهارات الأكاديمية الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.

ب- **إختبارت العمليات النفسية Psychological Processes Tests:**

وهذه الإختبارت بنيت أساسًا على افتراض أن صعوبات التعلم تنتج عن صعوبات في القدرة أو العمليات اللازمة لعملية التعلم كالإدراك البصري والإدراك السمعي وتآزر حركة العين واليد وغيرها.

وإذا ما تم التعرف على هذه الصعوبات، فإن البرامج العلاجية يجب أن توجه لتحسين تلك القدرات وبالتالي تحسين عملية التعلم. ومن أكثر الإختبارت شهرة في هذا المجال اختبار"ألينوى" للقدرات النفس لغوية Illinois Test of Psycholinguistic Abilities، واختبار نمو الإدراك البصري لماريان فروستج Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception.

ج- **إختبارت القراءة غير الرسمية Informal Reading Tests:**

وهى الإختبارت التي يصممها المعلم ويطبقها بشكل محدد في مجال القراءة. إذ تتضمن فقرات مكتوبة متدرجة في الصعوبة؛ حيث يطلب من الطفل أن يقرأها بصوت مسموع. وعن طريق سماع ما يقرأه الطفل وتسجيل الأخطاء التي يقع فيها مثل حذف أو إضافة حرف أو إبدال آخر أو صعوبة في الفهم

يمكن للمعلم أن يحدد مستوى الطفل القرائى، وبالتالي اختيار المواد والكتب التي تلائمه حسب هذا المستوى.

د-الإختبارت المحكية المرجع Criterion-Referenced Tests:

وهى الإختبارت التي تتم فيها مقارنة أداء الطفل مع معيار أو محك معين وليس مع أداء غيره من الأطفال. والفائدة المرجوة من هـذه الإختبـارت هـي التعرف على المهارات المحددة التي تعلمها الطفل والمهارات الأخـرى التـي تتطلب التعلم. ويمكن أن تستخدم هذه الإختبارت قبل عملية التعلم لتحديد مستوى أداء الطفل من أجل إقرار بعض جوانب البرنامج الذي يجب أن يتعلمه. كما أنها تستخدم بعد عملية التعلم وذلك لتقييم فاعلية البرنامج. ومن أمثلة هذه الإختبارت: قائمة بريجانس التشخيصية للمهارات الأساسية BRIGANCE Diagnostic Inventory of Basic Skills.

هـ - القياس اليومي المباشر Direct Daily Measurement:

وتتضمن هذه العملية ملاحظة وتسجيل أداء الطفل في المهارات المحـددة التي تم تعلمها وذلك بشكل يومي مثل نسبة النجاح التي حققها الطفل، ومعـدل الخطأ أو نسبته، والفائدة التي يمكن الحصول عليها من هذه الطريقة هي تزويد المعلم بمعلومات عن أداء الطفل في المهارات التي يتعلمها والمرونة في تغييـر البرنامج من قِبَل المعلم بناءً على المعلومات المتوفرة بشـكل مسـتمر. وهـذه الطريقة هي أساس الأسلوب السلوكي في التعامل مع مشكلات التعلم.

(ويليم هيوارد Heward، ١٩٩٦: ٢١٠-٢١٢؛ عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ٢٤٩-٢٥١)

وفى هذا الصدد يذكر لورنس سـيجل Siegel (٢٠٠٧: ٣٥) أن هنـاك بعض المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم والتي من الممكن أن نلاحظها على الطفل داخل المدرسة. وهذه المظاهر يمكن توضيحها على النحو التالي:

- مظاهر تعليمية تشمل وجود مشكلات في القراءة، والكتابة، والتهجى، والحساب لدى الطفل.
- وجود مشكلات لدى الطفل في المعالجة، والفهـم، والتعبيـر عـن المعلومات باستخدام اللغة.

- وجود مشكلات عصبية لدى الطفل، أو مشكلات في الذاكرة، والتي تشتمل على وجود مشكلات في الذاكرة السمعية (تذكر ما ينطق)، وتشفير المعلومات، والاستجابة للمثيرات، هذا بالإضافة إلى وجود قصور في قدرة الطفل على تكامل المعلومات وتخزينها، ثم استرجاعها.
- وجود تأخر في اللغة أو صعوبة في اللغة لدى الطفل وكذلك في المهارات الحركية الدقيقة، وصعوبة في فهم التعليمات البسيطة.
- وجود مشكلات إجتماعية وإنفعالية لدى الطفل مثل مشكلات في النوم، والأكل، والتكيف داخل الأسرة.
- وجود صعوبة في الانتباه، أو الإبقاء على التركيز بالإضافة إلى وجود أحد السلوكيات غير المناسبة، ووجود نشاط زائد لدى الطفل.
- وجود مشكلات حسية أو تأخر في النمو الجسمي لدى الطفل مثل الفقدان السمعي، أو مشكلات الإبصار، أو مشكلات الحركة، أو مشكلات في الكتابة اليدوية Handwriting.

تصنيف صعوبات التعلم Classification of Learning Disabilities:

يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسين هما: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية. وفيما يلي إشارة موجزة لكلٍ منهما:

أ- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities:

يقصد بصعوبات التعلم النمائية أنها الصعوبات الخاصة بالانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير وصعوبات اللغة الشفهية.

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

إن صعوبات التعلم الأكاديمية هي المشكلات التي تظهر أصلاً لدى أطفال المدارس. إذ يعانى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية إلى تذبذب شديد في

التحصيل سواء كان في مادة واحدة أو في مواد مختلفة، ومن أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية:

١- الصعوبات الخاصة في القراءة.

٢- الصعوبات الخاصة في الكتابة.

٣- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي.

٤- الصعوبات الخاصة بالحساب.

(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ١٩-٢١؛ تيسير كوافحة وعمر عبد العزيز، ٢٠٠٣: ١٢٢-١٢٨؛ عبد الصبور محمد، ٢٠٠٣: ١٦١-١٦٢)

أولاً: صعوبات القراءة في اللغة الإنجليزية:

وعن صعوبات التعلم في القراءة يذكر حسين الياسرى (٢٠٠٦: ٤٣) أن تلك الصعوبات تظهر بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد يتجاوز التلاميذ الأكثر ذكاءً ممن يعانون من صعوبات التعلم الخاصة تلك المرحلة، إلا أنهم سيواجهون صعوبات حقيقية عندما يتقدمون في الدراسة، مما يؤدى إلى تدنى مستوى تحصيلهم بشكل ملحوظ في مراحل دراسية لاحقة.

وقد ركزت الباحثة في صعوبات القراءة في اللغة الإنجليزية على صعوبات الوعي الفونولوجى Phonological Awareness، وصعوبات الإدراك البصري Visual Perception؛

وفيما يلي عرض لكلا النوعين من الصعوبات؛ بشيء من التفصيل:

أ- الوعي الفونولوجى (الصوتي) Phonological awareness:

في هذا الصدد يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٢٠) أنه بمقارنة ذوى النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها، أتضح أن ذوى صعوبات القراءة يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات. وأن ٨٣% من تلاميذ الصف الثاني ذوى صعوبات القراءة لديهم قصور في معرفة نطق واستخدام الحروف والأصوات. كما أن هذه النسبة تصل إلى ٧٠% عند تلاميذ الصف السادس. كما تشير نتائج الدراسات والبحوث أيضًا أن ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية Phonological Skills الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق

الحروف وإدراكها كرموز. وبصورة أكثر تحديدًا فإن ذوى صعوبات القــراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفــراد؛ حيث يميل صغار الأطفال إلى توجيه انتباههم إلى معاني الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى.

ويرى كل من محمد عبده وراسل جيرستين وسكوت بيكر Gersten & Baker (٢٠٠٦: ٩٨) أنه يجب علينا أن نوجه انتباهنا نحو تعليم الأطفال ذوى صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية أصوات الحروف وكذلك الأصوات المنتشرة في اللغة الإنجليزية والتي لا توجد في اللغة الأصلية لهؤلاء الأطفال.

ومما سبق ذكره يجد الباحث أن هناك حاجة إلى توضــيح الفــرق بــين مصطلحي الوعي الفونولوجي Phonological awareness والوعي الفونيمي Phònemic awareness. فيرى كل من بوني أرمبرستر وجــين أوســبورن Armbruster & Osborn (٢٠٠١: ٤-٥)، وريتشارد موريس ونانسي ماثير Morris & Mather (٢٠٠٨: ١٢٦٥) وفيرجينيــا مــان Mann (٢٠٠٦: ٢١٧) أن هناك سوء فهم مفاده أن معنى الوعي الفونيمي هو نفس معنى الوعي الفونولوجي. ذلك أن المصطلحين يشيران إلى جانبين متمايزين فالوعي الفونيمي يعد أحد فروع الوعي الفونولوجي. فهو يشير إلى القدرة على ســماع أصــوات الكلام أو أصوات الحروف والتعرف عليها. في حــين أن مصــطلح الــوعي الفونولوجي أعم وأشمل فهو يتضمن كل أنواع الأنشطة الصوتية مثــل اختيــار الكلمات ذات القافية الواحدة، وعد المقاطع في الكلمات، هــذا بالإضــافة إلــى التعرف على أصوات الأحرف والتحكم فيها.

ويشتمل الوعي الصوتي على عدة جوانب، نوضحها فيما يلي:

١- عزل الفونيم Phoneme Isolation:

وفيه يتعرف الأطفال على كيفية عزل الأصوات المفردة في الكلمة؛ حيث يتعرف الطفل من خلال ذلك على الصوت الأول والأوسط والأخير في الكلمة.

مثال:

- يقوم المعلم بسؤال الطفل عن الصوت الأول في كلمة "Van".
- يجيب الطفل بأن الصوت الأول في كلمة "Van" هو /V/.

٢- التعرف على صوت الحرف Phoneme Identity:

وفيه يتعرف الأطفال على الصوت المتشابه في كلمات مختلفة.

مثال:

- يقوم المعلم بسؤال الطفل عن الصوت المتشابه في Fall, fix, fun
- يجيب الطفل أن الصوت /F/ هو الصوت المتشابه.

٣- تصنيف صوت الحرف Phoneme Categorization:

وفيه يتعرف الأطفال على الكلمة التي لها صوت متشابه بين ثلاث أو أربع كلمات أخرى.

مثال:

- يقوم المعلم بسؤال الطفل عن تحديد الكلمة المختلفة من بين الكلمات الآتية (bus, bun, rug).
- يجيب الطفل بأن كلمة "rug" هي الكلمة الشاذة؛ حيث إنها لا تبدأ بالصوت /b/.

٤- مزج الأصوات Phoneme Blending:

وفيه يقوم الأطفال بسماع سلسلة من أصوات الكلام بشكل منفصل، ثم يقومون بمزج تلك الأصوات لتكوين كلمة ما، وبعد ذلك يقومون بكتابة الكلمة ثم قراءتها.

مثال:

- يقوم المعلم بسؤال الطفل عن الكلمة التي يمكن تكوينها من خلال الأصوات /g/، /i/، /b/.
- يجيب الطفل بأنها كلمة "big"، ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السبورة وقراءتها مع الأطفال.

٥- فصل الأصوات Phoneme Segmentation:

وفيه يقوم الأطفال بتجزئة الكلمة إلى أصوات منفصلة مع ذكر كل صوت على حده أو تجزئة الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات مفردة.

مثال:

- يقوم المعلم بسؤال الطفل عن عدد الأصوات في كلمة grab.
- يجيب الطفل بأنهم أربعة أصوات وهـــي /g/، و/r/، و/æ/، و/b/، ثم يقوم المعلم بكتابة أصوات كلمة grab على السبورة وقراءتهـا مع الأطفال.

٦- حذف الأصوات Phoneme Deletion:

وفيه يتعرف الأطفال على الكلمة التي تتكون بعد حذف صوت من كلمـة أخرى.

مثال:

- يقوم المعلم بسؤال الطفل أن ينطق كلمة Smile بدون صوت /s/.
- يجيب الطفل بأن كلمة "smile" بدون صوت /s/ تصبح "mile".

٧- إضافة الأصوات Phoneme Addition:

وفيه يقوم الأطفال بتكوين كلمة جديدة من خلال إضافة صوت إلى كلمـة أخرى.

مثال:

- يقوم المعلم بسؤال الطفل عن الكلمة التي تنتج من خـلال إضـافة صوت /s/ إلى بداية كلمة "park".
- يجيب الطفل بأن الكلمة الجديدة هي كلمة "Spark".

٨- إبدال الأصوات Phoneme Substitution:

وفيه يقوم الأطفال بإبدال صوت في إحدى الكلمات بصوت آخر.

مثال:

- يسأل المعلم الطفل عن الكلمة الجديدة التي تنتج من خـلال تغييـر صوت /g/ في كلمة "bug" إلى صوت /n/.
- يجيب الطفل بأن الكلمة الجديدة هي "bun".

٩- القافية Rhyming:

وفيه يقوم الأطفال بإيجاد كلمات تتبع نفس القافية أو إيجاد كلمة لها نفـس القافية للكلمة المعطاة له.

مثال:

- يسأل المعلم الطفل أن يأتي بكلمتين لهما نفس قافية كلمة "hat".
- يجيب الطفل بأن الكلمتين هما "rat" و"cat".

(بونى أرمبرستر وجين أوسبورن Armbruster & Osborn، ٢٠٠١: ٦-٨؛ بيتر ويستوود Westwood، ٢٠٠٧: ١٣٤)

ب- الإدراك البصري Visual perception:

يشير بيتر ويستوود Westwood (٢٠٠٤a: ٧٧) إلى أن عملية القراءة تتطلب إدراك بصري دقيق للحروف والكلمات ويحتاج الأطفال إلى التمتع بمهارات بصرية مكانية جيدة لتعلم القراءة والكتابة والتهجئة وكذلك الحساب؛ لذلك من الطبيعي أن نفترض أن الصعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية قد ترجع إلى مشكلات في الإدراك البصري.

والأطفال الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يعانون من صعوبة في المدرسة، وذلك لأن معظم الأنشطة الأكاديمية تتطلب مهارات إدراكية بصرية جيدة. فالطفل الذي لا يستطيع التمييز بين الجمع والضرب أو بين الصور والأعداد والكلمات سيعانى من صعوبة في القراءة والحساب على وجه الخصوص. وتعد هذه المشكلات طبيعية خلال المراحل الأولى من نمو الطفل ولكن إذا استمرت تلك الصعوبات مع نضج الطفل فيجب على الآباء والمعلمين أن يضعوا ذلك في الإعتبار.

(سيسيل رينولدز وإيلين جانزين Reynolds & Janzen، ٢٠٠٧: ٢١١٤)

وفى هذا الصدد تذكر ريبكا نيو ومونكريف كوتشران New & Cochran (٢٠٠٧: ٤٨٢) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون غالبًا قصورًا في الإدراك أو الإدراك البصري أو مهارات المعالجة. وتعد هذه الجوانب طرقًا مهمة للتعلم والنجاح الدراسي. وهذا النوع من القصور لا يعنى قصور في القدرة على السمع، أو قصور في حدة السمع. وكذلك لا يعنى أيضًا وجود مشكلات في الإبصار أو حدة الإبصار. فهؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرة على السمع والبصر، ولكن تكمن المشكلة لديهم في المعالجة النيورولوجية للمدخلات من أحد الجوانب الحسية.

ويشير الإدراك البصري إلى قدرة المخ على فهم ما يراه الطفل، كما يتضمن معرفة المدخلات الحسية وتنظيمها وتفسيرها والتي تعد عمليات مهمة في تعلم الطفل للقراءة. والأطفال الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يعانون من مشكلة في التعرف على الصور البصرية Visual Images وتذكرها وتنظيمها، كما يعانون من مشكلة في تمييز الإختلافات في الأشكال وكذلك الخلط بين حرف (b) وحرف (d)، وحرف (p) ورقم (٩). لذا فإن المشكلات في عمليات الإدراك البصري قد تكون مؤشرًا لخطر إصابة الأطفال بصعوبات التعلم أو التعرض لصعوبات في اكتساب مهارات القراءة والكتابة. وتشتمل عمليات الإدراك البصري على ما يلي:

أ- التمييز البصري للحروف والكلمات والصور البصرية الأخرى.

ب- التمييز بين الشكل والأرضية Figure-Ground Discrimination (وهى الصعوبة في تمييز الشكل من الخلفية المحيطة به).

ج- الغلق البصري Visual Closure (وهو القدرة على معرفة وتحديد الشيء المدرك في غياب أحد المثيرات).

د- التعرف على الأحرف أو الأشكال (القدرة على معرفة وتمييز الأشكال الهندسية، وحروف التهجئة أو الأشياء الأخرى مثل التمييز بين المربع والمثلث، والحرف "c" و"G"، وكلمة "dog" وكلمة "cat").

هـ- الذاكرة البصرية (القدرة على تذكر المعلومات التي تم استقبالها من خلال حاسة البصر).

و- الوعي المكاني Spatial Awareness.

(لارى سيلفير Silver، ٢٠٠٥: ٦؛ ليزا كورتز Kurtz، ٢٠٠٨: ١٠٩؛ ليزا كورتز Kurtz، ٢٠٠٦: ١٠٣؛ ريبيكا نيو ومونكريف كوتشران New & Cochran، ٢٠٠٧: ٤٨٢-٤٨٣)

ويرى ديل ويلوس Willows (١٩٩٨: ٢٠٥-٢٠٩) أن مهام الإدراك البصري الخاصة بالتعامل مع اللغة المكتوبة توجب على الطفل معرفة العديد من المتطلبات الآتية:

- إدراك بصري دقيق للحروف والكلمات.

- تحليل بصري لأشكال الحروف واستخلاص الخصائص المتشابهة بينها (وذلك كي لا تعوق الكتابة اليدوية أو نمط الكتابة المطبوعة عملية القراءة).
- تمييز بصري بين الأشكال المتشابهة في النظام الكتابي، مثل الأزواج المتشابهة من الحروف في اللغة الإنجليزية وهم "d" و"b"، "t" و"f"، "n" و"h"، "e" و"c"، والتي تعد على درجة عالية من التشابه.
- ذاكرة بصرية للحروف المفردة، أو مجموعة الأحرف التي غالبًا ما تأتى سويًا مثل ("ph"، و"ght"، و"oi"، و"th"، و"ing") والتي يتكون منها نمط التهجئة في اللغة الإنجليزية، فضلاً عن الذاكرة البصرية للكلمات، وذلك من أجل التعرف عليها عند القراءة واستدعائها عند الكتابة.
- القدرة البصرية المكانية والقدرة التحليلية Visual Spatial and Scanning Ability لتتبع مسار الكتابة من اليسار إلى اليمين ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها.
- القدرة البصرية الحركية Visual- Motor Ability لإنتاج الحروف اللازمة لعملية الكتابة.
- التكامل البصري اللغوي Visual-Linguistic Integration لربط الحروف والكلمات بالأصوات والمعاني.

والجدير بالذكر أن الأطفال الذين يتعرضون لصعوبات في اكتساب اللغة المكتوبة أو يظهرون مؤشرات على صعوبات المعالجة في اللغة الشفهية غالبًا ما يظهرون المشكلات الآتية عند تعلم القراءة والكتابة:

أ- **في القراءة:**

- صعوبة معرفة الحروف والأرقام.
- ضعف القدرة على التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة.
- صعوبة التعرف على الكلمات من خلال الرؤية.
- زيادة الاعتماد على سياق النص لمعرفة الكلمات.

- الإخفاق في تحليل البنية الداخلية للكلمات.
- البطء في قراءة الكلمات.

ب- **في الكتابة:**

- صعوبة في تعلم كيفية تكوين الحروف.
- وجود تداخل بين الحروف المتشابهة.
- كتابة الحروف والكلمات بشكل معكوس.
- صعوبة في تذكر شكل الكلمات لتهجئتها.
- التهجئة الصوتية Phonetic Spelling والتي تقوم على نطـق الأصوات في الكلمات.

ثانيًا: صعوبات الكتابة في اللغة الإنجليزية:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، وتعتبر قياسًا بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الطفل؛ حيث إن معظم الأطفال ينمون ويطورون مهـارة الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة، ومن هنـا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثل عائقًا واضحًا فـي طريق إتقان مهارة الكتابة، وتظهر صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم على أشكال مختلفة مثل عدم الدقة في الرسم، أو ضـعف فـي التهجئـة الصحيحة أو حذف لبعض الحروف والمقاطع أو أخطاء في الجوانب الإملائيـة واللفظية. وبشكل عام فإن معظم صعوبات الكتابة تكمن فـي الكتابـة اليدويـة والتهجئة والكتابة التعبيرية.

(أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥: ١٥٥-١٥٦)

ويذكر جارى هيسلير Hessler (٢٠٠١: ٢٩) أن معظم صعوبات الكتابة ترجع إلى مشكلات في مهارات الكتابة الأساسية مثل نقص الطلاقة والتلقائية في عملية الكتابة اليدوية، والتهجئة، ولا ترجع صعوبات الكتابة إلى مشكلات فـي إنتاج الأفكار أو في المستويات العالية من القدرة على الكتابة.

كما يذكر بيتر ويستوود Westwood (٢٠٠٤b: ١٥٢) أن عملية الكتابة تسبب مشكلات جوهرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، فالأطفال ذوى صعوبات الكتابة يعانون من ضعف في التخطيط للكتابة، وفى تسلسل الأفكار، وكذلك في

عملية التحرير والمراجعة. كما أن بعض هؤلاء الأطفال يعانون من مشـــكلات في الجوانب الميكانيكية للكتابة مثل الكتابة اليدوية Handwriting، والتهجئـــة Spelling، وعلامات الترقيم Punctuation.

ويصف دليل تشـــخيص الإضـــطرابات النفســـية وإحصـــاءها DSM-4 المشكلات الأساسية المرتبطة بصعوبات الكتابة في المصطلحات الآتية:

١- ضعف تنظيم الأفكار Poor Organization of Ideas.
٢- الأخطاء في القواعد Grammatical Errors.
٣- الأخطاء المتعددة في التهجي Multiple Spelling Errors.
٤- الضعف الشـــديد فـــي الكتابـــة اليدويـــة Extremely Poor Handwriting.

(بيتر ويستوود Westwood، ٢٠٠٤a: ١٠٧)

وستركز الباحثة فيما يلي على صعوبات الكتابـــة اليدويـــة فـــي اللغـــة الإنجليزية كأحد أنواع صعوبات تعلم الكتابة في هذه اللغة، والتي تنتشـــر بـــين أطفال المرحلة الإبتدائية.

علاج صعوبات التعلم الأكاديمية:

توجد بعض المداخل والطرق العلاجية التي يمكن استخدامها في عـــلاج صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض موجز لبعض تلك الطرق والمداخل:

الأول: مدخل التعليم العلاجي:

يُعد التعليم العلاجي والعلاج النفسي من أهم الطرق المستخدمة في علاج صعوبات التعلم. ومن الممكن تقديم أحد هذين العلاجين بمفـــرده، أو تقـــديمهما معًا، أو تقديم واحدٍ تلو الآخر. ويفرض القانون على المدارس أن تقـــدم تعلـــيم خاص للأطفال ذوى صعوبات التعلم. فمن الممكن أن تتم عملية علاج صعوبات التعلم بشكل فردى من خلال معلم خاص أو أن تتم عملية العلاج داخل غرفـــة المصادر Resource Room بالمدرسة.

(بونى سترايكلاند Strickland، ٢٠٠١: ٣٨٢-٣٨٣)

صعوبات التعلم والتوافق النفسي لدى الأطفال:

- **تعريف التوافق النفسي Adjustment:**

يعرفه فرج طه وآخرون (١٩٩٣: ٢٥٩) بأنه كل سلوك أو نشاط يقوم به الإنسان خاصة والكائن الحي عامة يهدف من خلاله إلى تحقيق التوافق. ويعنى التوافق أن يحقق الفرد نجاحًا في مواقف حياته المختلفة، فيستفيد منها أو يتحاشى قدر الإمكان أضرارها. وعندما يفشل السلوك في تحقيق التوافق الذي يبتغيه الفرد نصفه بالانحراف أو الإضطراب أو المرض النفسي. فالفرد في مثل هذه الحالات يكون هدفه الأساسي تحقيق التوافق إلا أنه قد أخطأ السبيل إلى ذلك.

والتوافق النفسي يتضمن إشباع حاجات الفرد ودوافعه بصورة لا تتعارض مع معايير المجتمع وقيمه، ولا تورط الفرد في محظورات تعود عليه بالعقاب، ولا تضر بالآخرين أو بالمجتمع. فالفرد المتوافق توافقًا حسنًا هو الذي ينجح في تحقيق التوازن بين كل هذه الأمور، فيظفر بالنجاح، فالجائع الذي يسرق الطعام ومعه المال الذي يمكن من شراءه فرد سيئ التوافق، بينما إذا اشتراه ه بماله عد ذلك من حسن التوافق.

- **أبعاد التوافق Adjustment Dimensions:**

١- التوافق الشخصي:

ويتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس، وإشباع الدوافع والحاجات الفطرية والعضوية والثانوية، ويعبر عن "السلام الداخلي" حيث يقل الصراع الداخلي، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة.

٢- التوافق الإجتماعي:

ويتضمن السعادة مع الآخرين، والإلتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الإجتماعية، والإمتثال لقواعد الضبط الإجتماعي وتقبل التغير الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة، والسعادة الزوجية، مما يؤدى إلى تحقيق الصحة الإجتماعية. (**حامد زهران**، ١٩٩٧: ٢٧)

٣- التوافق الدراسي:

يتضمن حسن تكيف الفرد مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية، كعلاقته بالمعلمين والزملاء، والمناخ الدراسي، ونمط الإدارة، والنظم الإمتحانية، والمقررات والمناهج الدراسية... وغيرها.

٤- التوافق الأسرى:

يشير إلى مدى إنسجام الفرد مع أعضاء أسرته، وعلاقات الحب والمودة والمساندة والتراحم والإحترام والتعاون بينه وبين والديه وأخوته بما يحقق لهم حياة أسرية مشبعة وسعيدة. (**عبد المطلب القريطى، ١٩٩٧: ٧٠**)

ويواجه الأطفال ذوى صعوبات التعلم أيضًا مشكلات في تلبية المتطلبات الإجتماعية الأساسية للحياة اليومية مثل الترحيب بالآخرين، تقبل النقد، تقبل المديح من الآخرين، إعطاء تغذية راجعة ايجابية، ويرجع الباحثون مثل هذه المشاكل إلى وجود ضعف عند هؤلاء الأطفال في قدرتهم على فهم الإرشادات الإجتماعية القادمة من الآخرين، ولا شك أن القصور في مهارات التواصل هذه يؤدى إلى إضطرابات نفسية وضعف في التفاعل الإجتماعي وعجز في تبادل الحوار مع الآخرين، وعدم القدرة على الإستجابة الملائمة، وعدم القدرة على المشاركة في مجالات النشاط المدرسي وتكوين إتجاهات سلبية نحو المدرسة، لذلك في الغالب نجد أن الأطفال العاديين يواجهون الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمشاعر تجاهل ورفض لهم.

(صالح الدهرى، ٢٠٠٥: ٣٦٥)

الضغوط البيئية:

١- مفهوم الضغوط:

لايزال مفهوم الضغوط مفهومًا غامضًا محيرًا فليس هناك تعريف محدد متفق عليه، وعلى الرغم من أنه مفهوم للرجل العادي والرجل المختص على السواء ويفهمه الجميع إذا أستخدم إستخدامًا عامًا إلا أن معناه ومغزاه لا يدركه إلا القليلون، ولا يعنى هذا أن الاختلاف على التعريف فقط وإنما هو اختلاف على المصطلح نفسه والمصطلحات البديلة في المواقف المختلفة وهذا ما يدعو إلى التعرف على المصطلحات العديدة التي تشير في مجموعها إلى مصطلح الضغوط في الأوساط العلمية.

فأول ما نشأت كلمة الضغوط كانت في ميدان الهندسة لتعنى قوة خاصة أو تأكيدًا لكلمة أو فكرة أثناء الكلام أو الكتابة.

(Lazrus, 1966 – 12 : 24)

وقد بدأ استخدام هذا المصطلح عن طريق علماء الاجتماع سنة ١٩٤٦ حيث قام كوكس Cox, T بتعريف الضغط على أساس تحليله للمقصود بكلمة متاعب والتي يقصد بها أنها المواقف التي تخرج عن النمط العادي للحياة، مواقف تعرقل الأنشطة العادية لأوجه النشاط وتتطلب أوجه نشاط أخرى لمواجهة تلك المواقف وتختلف هذه المواقف عن متطلبات الحياة العادية مثل الصراع. **(Cox, T, 1978 – 4)**

ثم قام لازاروس Lazarus بتوضيح معنى مصطلح الضغوط حيث أفاد أن له معاني كثيرة متعددة كما توجد مجموعة من المصطلحات تشير إلى نفس هذه الظاهرة.

ثم نجد هانز سيلى Hanss Selye وهو طبيب نفسي يستخدم كلمة ضغوط للهجوم الجسدي المباشر للمثيرات البغيضة على أنسجة الجسم.

ثم أختص "هانز سيلي" Hanss Selye في دراسة لمفهوم الضغوط بخصائص الإستجابات الفسيولوجية والتي تختلف عن مجموعة العوامل المؤدية للضغوط، ولذلك نجد أن مفهوم "سيلى" Hanss Selye للضغوط يتفق واهتمامه فيعرف الضغوط النفسية بأنها إستجابة جسدية غير معينة لأي طلب أو دافع، أو هو الطريقة اللاإرادية التي يستجيب بها الجسد بعناصره العقلية والبدنية لأى دافع للضغط يكون مجبرًا أن يقوم به الشخص أي أنه يعرف الضغوط عن طريق الإستجابات التي يظهرها الشخص للموقف الضاغط.

(Selye H, 1972 – 282)

أما وليم الخولى فيعرف الضغط على أنه عبئًا أو جهدًا أو إجهادًا.

(وليم الخولى، ١٩٧٦ – ٤٢٦)

وبالرغم من كثرة التعريفات التي أطلقها العلماء على مصطلح الضغوط إلا أن هناك طائفة من العلماء قد تعرضوا لهذا المصطلح من المنظور النفسي وهو ما نعنيه في هذه الرسالة.

٢- مصادر الضغوط:

جعل تعدد الآراء حول تعريف الضغوط من وجهة نظر العلماء مصادر هذه الضغوط تختلف وتتنوع حسب رؤية العالم وطبيعة المجال الذي يعمل فيه

ولذلك تتعدد المصادر فتجعل تحديد مصادر أساسية للضغوط أمرًا محيرًا للغاية فالبعض يرى أن المواقف الضاغطة هي مصادر أساسية للضغوط النفسية ويطلق عليها الدوافع المسببة للضغوط، في حين يرى البعض الآخر أن الخوف والتهديد والإحباط والصراع مصادر أساسية للضغوط النفسية.

كما يشير البعض إلى أحداث الحياة وإضطراب العلاقات بين الناس أو الزملاء والأقوال والأفعال التي يكتنفها التهديد بالإضافة إلى مواقف النبذ والإخفاق.

(Charlesd 1975 – 299), (Chandler 1981 – 167)

(Caplan G., 1981 – 413), (Miller, S.M, 1982 – 42)

أما لازاروس Lazarus فيشير إلى أن هناك نوعين رئيسين من العوامل المؤدية للضغوط هي:

١- العوامل الفسيولوجية للضغوط.

٢- الظروف البيئية الإجتماعية المؤدية للضغوط.

- ويتضمن العامل الأول على سبيل المثال أقصى حرارة وبرودة والميكروبات التي تنتشر في الجسم، الأضرار الجسمية، العدوى عن طريق البكتريا أو الفيروسات والإحتفاظ بالحياة والبقاء الجيد.
- ويتضمن النوع الثاني مجموعة العوامل البيئية المؤدية للضغوط النفسية والإجتماعية تلك العوامل يتعلق بعضها بالفرد، وتعتمد على تكوينه النفسي والعضوي ويتعلق البعض الآخر بالبيئة الخارجية وغالبًا ما تكون ضغوط لكل الناس

(Lazarus, 1976 P 48)

تشاركه نفس الرأي "حنان ثابت مدبولى" حيث ترى أن هناك مصادرًا أخرى للضغوط يمكن إضافتها وهى:

أ-مصادر فسيولوجية:

وهى التي تتمثل في إرتفاع درجة الحرارة وارتفاع درجة الرطوبة، الميكروبات التي تنتشر في الجسم، العدوى عن طريق البكتريا والفيروسات وفى

هذه الحالة تنشط الآليات الدفاعية في الجسم للتغلب على تلك الميكروبات والإحتفاظ بالحياة.

ب- مصادر بيئية:

وتنقسم إلى عوامل تتعلق بالفرد نفسه وتتضمن تكوينه النفسي وتكوينه العضوي وعوامل تتعلق بالبيئة الخارجية وتتضمن البيئة المنزلية والبيئة المدرسية والمجتمع بصفة عامة وغالبًا ما تكون ضغوطًا عامة لكل الناس.

(حنان ثابت مدبولى ١٩٩٥ – ٤٢)

وسوف تركز الباحثة على الضغوط المدرسية لأنها لب الرسالة.

فهناك مصادر عديدة لضغوط البيئة المدرسية النفسية وتتمثل في العلاقات غير المستقرة بين الزملاء داخل المدرسة وخارجها وفقدان الأصدقاء وعدم المشاركة في أي نوع من أنواع النشاط.

(Thial, 1973, P. 73)

ويحدد ترافورس Thavers مصادر الضغوط المدرسية في بُعد المدرس عن المقررات الدراسية وضعف اتجاه التلاميذ نحو الدراسة ولا تربوية المعلم وضعف الإتصال بين التلاميذ والقائمين على العملية التربوية.

(Travers, 1965, P. 29)

وقد أبرزت "رمزية الغريب" عدة مصادر للضغوط النفسية المدرسية وهى إضطراب العلاقات بين التلاميذ فيما بينهم والعنف، الضرب، الشدة، الشراسة، إثارة سخرية باقي الفصل على المخطئ، عدم الرغبة في مساعدة التلاميذ، لا تربوية المعلم. (رمزية الغريب ١٩٦٠ – ٧٣: ٨٨)

٣- الآثار المترتبة على الضغوط:

يكاد يجمع العلماء على أن الضغوط تترك أثارًا فسيولوجية وأخرى نفسية وإجتماعية ومن هذه الآثار:

الآثار الفسيولوجية:-

حيث أكد هيلجراد Hilgrad أن آثار الضغوط النفسية تتمثل في النوبات القلبية والقرحة المعدية وإضطراب اكزيما الجلد.

(Hilgrad, 1979 – P. 432)

أما "هاس" Hass فيوضح أن الآثار الفسيولوجية للضغوط النفسية تتمثل في إضطراب الجهاز الهضمي إلى جانب نوبات الإسهال والإمساك المزمنة وإضطراب الجهاز التنفسي والمتمثلة في صعوبة التنفس وإضطراب الجهاز الدوري والمتمثل في إرتفاع ضغط الدم والصداع النصفي ولغط القلب الوظيفي إضافة إلى إصابات الجلد بالأرتكاريا والأكزيما والطفح الجلدي وتضخم الغدة الدرقية والبول السكري والتهاب المفاصل الروماتيزمي والتشنج العضلي ثم فقدان الشهية العصابى والشره والبدانة.

(Hass, 1979 – P. 32)

كما بين كل من "كوبر ومارشال" Cooper & Marshal الآثار التي تخلفها الضغوط النفسية وهى إرتفاع ضغط الدم، زيادة ضربات القلب، إرتفاع نسبة الكوليسترول

الآثار النفسية:

يشير فؤاد أبو حطب أن الضغوط النفسية تؤدى إلى العديد من الإنفعالات التي تجعل نظرة الإنسان للحياة نظرة تشاؤمية فضلاً عما يشعر به الفرد من قلق وضيق وغضب ورفض نظم وقواعد البيئة التي يعيش فيها وانخفاض مستوى تحصيله الدراسي، وكذلك قد تؤدى إلى إرتفاع مستوى تحصيله.

(أبو حطب وآخرون ١٩٨٠ – ٢٧٣: ٢٧٥)

٤- مراحل الإستجابة للضغط:

المرحلة الأولى:

وتتمثل في الإنكار وتهدف إلى منع ظهور صور ومظاهر أحداث الضغوط في دائرة الوعي، وقد تقترن إستجابة الفرد بأعراض إكتئابية كالشعور بالإغتراب أو الإنعزال عن خبرات الحياة اليومية العادية.

المرحلة الثانية:

يتم فيها بالتدريج تمثل المعلومات والصور المرتبطة بالضغوط وهذه المرحلة قد تستغرق فترة طويلة لأن عملية التماثل والتكامل المشار إليها تستغرق وقتًا طويلاً بعد أحداث الموقف الضاغط وقد تؤدى عملية التماثل والتكامل إلى ظهور الأحلام الليلية المفزعة أو أحلام اليقظة وتكرار الأفكار

الإستحوازية والتقلب المزاجي والتوازن الإنفعالي وقد يحدث من خلالها السلوك العدواني المتجه نحو الذات.

المرحلة الثالثة:

يتم فيها التكامل والتماثل ويؤدى ذلك إلى تحقيق التوافق أما النموذج المبنى على نظرية التعلم فيقدم تبريرًا عقلانيًا لإستجابات الفرد للضغوط النفسية، ويقرر هذا النموذج بأنها إستجابات متعلمة. وتأخذ صورًا من الإكتئاب والمخاوف المرضية، حيث يتعلم الفرد من خبراته السابقة بأنه ليس لديه قدرة على التنبؤ بها، وهذا يؤدى إلى العجز والإستسلام وضعف الدافعية ويوقف الإستجابات التوافقية لدى الفرد، وقد يترتب على ذلك إستجابة تأخذ صورًا من الإنسحاب والإنعزال والإكتئاب كبديل منطقي.

(حامد الفقى، ١٩٩٣ – ٢٦: ٢٧)

٥- مراحل التكيف مع الضغط:

تتألف المرحلة العامة عند "سيلى" Hanss Selye من ثلاثة مراحل:

١) إستجابة الإنذار بالخطر.

٢) مرحلة المقاومة.

٣) مرحلة الإنهاك والإجهاد.

في البداية يحدث رد فعل للخطر وهى إستجابة للإنذار بحدوث الضاغط المقلق فتسرع العمليات المستقلة ذاتيًا كضربات القلب، وإنذار الأدرينالين وهلم جرا.

والمرحلة الثانية هي مرحلة المقاومة وتبدأ أيضًا بعمليات آلية للتصدي للضاغط فإذا كانت الحرارة هي الضاغط فإن العرق يفرز، وإذا كانت البرودة القارصة هي الضاغط فإن الإرتجاف قد يكون الاستجابة وعندما لا تحقق هذه الميكانزمات إستعادة التوازن الحيوي فإنه يظهر الإجهاد والإنهاك على الكائن الحي وهذه هي المرحلة الثالثة والأخيرة وهى المرحلة التي تحدث الفرج لدى الكائن الحي وتؤدى إلى تضخم ادرينالى وتقلص ليمفاوى وتؤثر في الغدد الأخرى التي تضعف مقاومة الموت.

(جابر عبد الحميد، ١٩٩١ – ١١٨)

البيئة المدرسية:

١- البيئة المدرسية:

إن البيئة المدرسية تعنى كل ما يتعلق بالمدرسة كمؤسسة تعليمية، ومناخ مدرسي، وصحة عقلية وتحصيل أكاديمي وعلاقات بين المعلم والتلميذ، وبين الإدارة والتلميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض وكذلك تعنى أشكال المناخ داخل الفصل من حيث السيطرة، أساليب الثواب والعقاب وأساليب وطرق التدريس المتبعة.

(Brembac, 1971)

٢- أهداف البيئة المدرسية:

يمكن تحديد أهداف البيئة المدرسية بناء على دراسة (أندرسون Anderson ١٩٧١، سنكلر Sinclair ١٩٨٠، وولفولك، ولفولك Woolfolk & Woolfolk ١٩٧٤) على أنها تشمل بُعدين متكاملين:

أولاً: الإنتاجية

ثانيًا: الإشباع

أما الإنتاجية فتعنى: إنتاجية الطلاب من حيث إكتساب المهارات الإنسانية، وتنمية إتجاهات بناءة وتنمية وتوسيع أسس المعلومات بشكل كاف وملائم وبلورة القيم والأغراض، ثم إستخدام أساليب البحث وعمليات حل المشكلة.

أما الإشباع فهو: إكتساب الإحساس بالقيمة الشخصية والإستمتاع بالمدرسة كمكان للإقامة والعمل، ثم كسب الجوائز عن طريق المشاركة في الأنشطة النافعة.

وقد أوضح (سنكلير ١٩٨٠) أن مفهوم البيئة المدرسية من المفاهيم الدراسية في كل المجالات التربوية الحديثة لما لهذا المفهوم من عمق في الأثر في تشكيل عقول الطلاب وإنماء مهاراتهم، وتقوية أجسامهم بإعتبار المدرسة هي الوحدة الإجتماعية المسئولة عن تحويل الطلاب من وحدات بيولوجية إلى مواطنين يلتزمون بالعادات والتقاليد الإجتماعية.

(عمرو رفعت مرجع سابق ٣٦)

٣- مكونات البيئة المدرسية:

قد تكون البيئة المدرسية ملائمة تساعد على التقدم إذا ساد الود والمحبة وروح التعاون، وتحمل المسئولية بين أفرادها وقد تكون هـذه البيئـة غيـر ملائمة، تعرقل التقدم إذا أنعدم فيها التعاون والإخـاء بـين أفـراد المجتمـع المدرسي، ويؤدى إلى السلبية بين أعضاء المجتمع المدرسـي، وهـى تعنـى علاقة الناظر بالتلاميذ والمدرس بتلاميذه والتلاميذ بعضهم ببعض. يضاف إلى ذلك طرق التدريس الفعالة التي يتبعها المدرس في تعلـيم تلاميـذه، وكـذلك المناهج، ومدى إتصالها بحاجة التلاميذ.

(فيوليت فؤاد، ١٩٩٧ – ٥٣)

٤- أثر البيئة المدرسية على الصحة النفسية:

يستطيع المدرسون أن يعرفوا المناخ المدرسي هنا على أنه المسـتوى الإجتماعي للطلاب الذين سوف يتعاملون معهم، وقد يتعامل أحـد المدرسـين بنظام ديمقراطي مطلق مع الطلاب، والآخر بنظام ديكتاتوري مطلـق، وثالـث بنظام وسط. والمناخ المدرسي الذي تتواجد فيه الأنماط الثلاثة السابقة يرجـع إلى مدى التماسك داخل الفصل، وعادة ما يشمل المناخ الديمقراطي مجموعـة بنود منها:

عدم سيطرة القائد، التحدث بصداقة، الدعوة للعمل، القيادة بحكمة، بحـث للحصول على المعلومة، التعاون مع الفائز، شرح طريقة العمل، عرض الأفكار والأهداف مقدمًا، تشجيع الابتكار، النصح والمساعدة، تحمل المسئولية.

وفى مقابل ذلك يتميز المناخ الديكتاتوري بما يلي:

فرض الرأي من القائد، طريقة الكلام الحادة، فـرض أسـلوب العمـل، الضغط والسيادة على المتقدمين، فرض الأفكار، العقاب، عدم التشجيع.

وقد بينت العديد من الدراسات أن الطلاب في الجو الديكتاتوري يكونـون متعاونين في وجود المدرس فقط أما في الجو الديمقراطي فيسود التعـاون فـي جميع الأوقات وقد وجد أن هناك عدة عوامل تؤثر في الصحة النفسية للطـلاب في الفصل منها:

-اتجاهات الطلاب نحو أنفسهم.

-إدراك التلاميذ للواقع.

-تحكم الطلاب في بيئتهم.

-تنمية إمكانيات الطلاب العقلية من عدمه.

(عمرو رفعت، ص ٥٥)

□□□ □□□

الفصل الثاني

إجراءات الدراسة

مقدمة:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار صعوبات التعلم اللغة الإنجليزية علي عينة كبير بلغ عدادها (١٠٠) تلميذ وبتطبيق المقياس قامت باستخدام الربيع الأدنى والأعلى لتحديد مجموعتي الدراسة ووفقا لترتيب الدرجات بعد التصحيح بحيث تصبح مجموعة صفات التحصيل في البرنامج التدريبي فيما بعد.

بعد تحديد مجموعة صعوبات التعلم ثم تقسيمها مجموعتين (أ). (ب). بحيث يتم إجراء البرنامج علي إحداها وترك الأخرى للتعرف علي مدى تأثير البرنامج بعد إجراء المقارنة بين المجموعتين علي اعتبار أنة تم التطبيق من إحداها وترك الأخرى ومن ثم فان المقارنة بين التطبيق قد يرجع نسبيا إلى اثر التغير الخاص بعملية التدريب من خلال البرنامج التدريبي.

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في علاج بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال في المرحلة الإبتدائية وتحسين مستوى توافقهم النفسي، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية إعداد "محمد عبده" وطبقته على عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، وفيما يلي عرض الإجراءات التي اتبعها الباحثة.

أولاً: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، حيث يعد البرنامج التدريبي المستخدم بمثابة المتغير المستقل، وتعد صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة (صعوبات الوعي الفونولوجي Phonological Awareness، وصعوبات الإدراك البصري Visual Perception)،

وصعوبات تعلم الكتابة (صعوبة الكتابة اليدوية Handwriting)، بمثابة المتغير التابع

ثانيًا: عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة الميدانية ١٠٠ تلميذ/ تلميذة وهي العينة التي تم تطبيق أداة صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية عليها وقد وضعت الباحثة عدة شروط لاختيار العينة وهي:

١- أن يكون التلميذ-التلميذة من السنة الرابعة الإبتدائية.

٢- أن تكون اللغة الإنجليزية اللغة الثانية لهم.

٣- أن يكون التلميذ-التلميذة من المواظبين على حضور حصص اللغة الإنجليزية وغير منقطعين عن الدراسة.

٤- وعلى الرغم من اختيار العينة بهذا الشكل يبدو وجود قصور لوجود خصائص مميزة قبل عملية الاختيار إلا أنها تقع أيضا ضمن العينات العشوائية حيث إن الباحثة قامت بتطبيق الأداة على عدة فصول بعد تأكدها من توافر المبررات السابقة.

- مجموعة تجريبية من الأطفال ذوى صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (الوعي الفونولوجي، الإدراك البصري، الكتابة اليدوية) وعددهم (١٠) أطفال (٦ ذكور، ٤ إناث).

- مجموعة ضابطة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (الوعي الفونولوجي، الإدراك البصري، الكتابة اليدوية) وعددهم (١٠) أطفال (٥ ذكور، ٥ إناث).

ويوضح الجدول التالي بيانات عينة الدراسة:

جدول (١)

يوضح توزيع أفراد العينة (ن=٢٠)

البيان / مجموعتي الدراسة	الجنس		العدد الكلى
	ذكور	إناث	
مجموعة تجريبية	٦	٤	١٠
مجموعة ضابطة	٥	٥	١٠
العدد الكلى	١١	٩	٢٠

وقامت الباحثة بالتحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

١- **العمر الزمني:**

تراوحت أعمار الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة بين (٩: ١٢) سنة. ويوضح الجدول التالي نتائج تجانس المجموعتين في العمر الزمني:

جدول (٢)

يوضح تجانس أفراد العينة من حيث العمر الزمني (ن = ٢٠)

متغير العمر الزمني / مجموعتي الدراسة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مجموعة تجريبية	١٠	١٠,١	١٠١	٠,٣١	غير دالة إحصائيًا
مجموعة ضابطة	١٠	١٠,٩	١٠٩		

يتضح من الجدول السابق (٢) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على أن عينة الدراسة متجانسة من حيث العمر الزمني.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على ثلاث أدوات هي:

١- مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزيـــة لـــدى الأطفـــال. (محمد عبده)

٢- مقياس ضغوط البيئة المدرسية لتلاميذ المدارس الابتدائية. (مدحت سمير)

٣- البرنامج التدريبي. (محمد عبده)

١- مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزيـــة (محمـــد عبـــده) (ملحق٢).

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص بعض صعوبات تعلم اللغـــة الإنجليزيـــة لدى أطفال الصف الرابع الإبتدائي، والتـــي تتمثـــل فـــي صـــعوبات الـــوعي الفونولـــوجيPhonological Awareness، وصـــعوبات الإدراك البصـــري Visual Perception، وصعوبات تعلم الكتابة (صـــعوبة الكتابـــة اليدويـــة Handwriting).

▪ **الخلفية النظرية للمقياس:**

اعتمد مُعد المقياس في إعداده للمقياس على عدة مصادر هي:

١- الإطار النظري للدراسة، وما تضمنه من عرض لأنواع صـــعوبات تعلم اللغة الإنجليزية الشائعة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.

٢- الإطلاع على بعض الكتب العربية والأجنبية التي اهتمـــت بعمليـــة تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال.

٣- الإطلاع على كثير من الدراسات العربية والأجنبيـــة التـــي اهتمـــت بتشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال في المرحلـــة الابتدائية، والتعرف على ما احتوته من أدوات واختبارات ووســـائل تشخيص، وكذلك معرفة الأبعاد التي اشتملت عليهـــا تلـــك الأدوات والاختبارات، ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة فرجينيـــا برينينجيـــر وستيفن هوبر Breninger & Hooper (١٩٩٣)، ودراسة فرجينيا برينينجير وديـــاني ويتكيـــر Breninger & Whitaker (١٩٩٣)،

ودراسة باربرا راندولف وآخرون .Randolf et al (١٩٩٤)، ودراسة على الديب (١٩٩٤)، ودراسة مارجولين ليمبوس وإستير جيفا Limbos & Geva (٢٠٠١)، ودراسة سارة روزينبلوم وآخرون .Rosenblum et al (٢٠٠٣)، ودراسة سارة روزينبلوم وآخرون .Rosenblum et al (٢٠٠٤)، ودراسة فرجينيا برينينجير وآخرون .Breninger et al (٢٠٠٤)، ودراسة عبد العاطى أحمد (٢٠٠٥).

٤- الإطلاع على عدد من الأدوات والاختبارات التي تم تصميمها لتشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية منها على سبيل المثال لا الحصر:

- إختبار الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية (إعداد على الديب، ١٩٩٤).
- بطارية اختبار القراءة والكتابة Test battery for reading and writing (إعداد فرجينيا برينينجير Breninger، ١٩٩٤).
- إختبار تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية المرتبطة بالتذكر لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي (إعداد عبد العاطى أحمد، ٢٠٠٥).
- إختبارات قياس الوعي الفونولوجي Tests measuring of phonological awareness (إعداد/ ميليسا فارال Farrall، ٢٠٠٦).
- قائمة صعوبة القراءة للأطفال من (٤-٦) سنوات Reading disability checklist 4-6 years (إعداد/ سوو واستون Waston، ٢٠٠٧).
- قائمة صعوبة القراءة للأطفال من (٥-٧) سنوات Reading disability checklist 5-7 years, (إعداد/ سوو واستون Waston، ٢٠٠٧).

- قائمة صعوبة القراءة للأطفال من (٦-٨) سنوات Reading disability checklist 6-8 years, (إعداد/ سوو واستون Waston، ٢٠٠٧).
- قائمة صعوبة القراءة للأطفال من (٧-٩) سنوات Reading disability checklist 7-9 years, (إعداد/ سوو واستون Waston، ٢٠٠٧).

▪ وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية بعد التعديل من (١٨٧) مهمة تتناسب مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٩-١٢ سنة، وقد تم تصميم المقياس في صورة مهام يؤديها الطفل بنفسه، وليس من خلال الاعتماد على وجهة نظر المعلم من خلال تقديراته للأطفال، ونظرًا لكثرة مهام المقياس كان الباحث يقوم بتطبيق المقياس على مدار يومين وذلك في حالة شعور الطفل بالملل أثناء التطبيق، وقد وزعت مهام المقياس على أبعاده الثلاثة على النحو التالي:

١- صعوبات الوعي الفونولوجي Phonological Awareness Disabilities:

يتضمن هذا البعد (٩٨) مهمة لتشخيص صعوبات الوعي الفونولوجي في اللغة الإنجليزية، وهذه المهام موزعة على أبعاد فرعية لذلك البعد على النحو التالي:

- الربط بين صوت الحرف وشكله.
- الربط بين اسم الحرف وشكله.
- تمييز الأصوات المتشابهة في الكلمات.
- القافية Rhyme.
- تقسيم الكلمة إلى أصوات مفردة.
- نطق الصوت الأول في الكلمة.
- نطق الصوت الأخير في الكلمة.
- الحذف Deletion.
- الإضافة Addition.

- الإبدال Substitution.

٢- صعوبات الإدراك البصري Visual Perception Disabilities:

تضمن هذا البعد (٣٨) مهمة لتشخيص صعوبات الإدراك البصري، وهذه المهام موزعة على أبعاد فرعية لذلك البعد على النحو التالي:

- إدراك الأحرف المتشابهة.
- إدراك الكلمات المتشابهة.
- إدراك مجموعة من الأحرف المتماثلة.
- غلق الأشكال.

٣- صعوبات الكتابة اليدوية Handwriting Disabilities:

تضمن هذا البعد (٥١) مهمة لتشخيص صعوبات الكتابة اليدوية، وهـذه المهام موزعة على أبعاد فرعية لذلك البعد على النحو التالي:

- التعرف على الأحرف الكبيرة Capital Letters.
- التعرف على الأحرف الصغيرة Small Letters.
- علامات الترقيم Punctuation.
- المسافات بين الأحرف والكلمات Spacing.
- شكل الأحرف.
- حجم الأحرف.
- الوقت.
- الخلط بين الأحرف الكبيرة Capital Letters والأحرف الصـغيرة Small Letters.
- حجم الحرف وشكله معًا.

▪ تطبيق المقياس وتصحيحه:

يمكن أن يقوم بتطبيق المقياس معلم الفصل؛ أو معلـم غرفـة المصـادر المتخصص في اللغة الإنجليزية؛ حيث يقوم القائم بعملية التشخيص بحساب عدد المهام التي استطاع الطفل إنجازها، فإذا حصل الطفل على أقـل مـن (١١٢) درجة من مجموع درجات المقياس يكون لديه صعوبة تعلم في اللغة الإنجليزية.

- **المعالجات الإحصائية للمقياس:**

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من أطفال الصف الرابع الإبتـدائي قوامها (١٠٠) طفلاً وطفلة، ثم قام بحساب الصدق والثبات على النحو التالي:

أولاً: الصدق Validity:

استخدم الباحث طريقتين لحساب الصدق هما:

أ- صدق المفردات:

تم حساب صدق المفردات للمقياس على النحو التالي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد مـن أبعـاد المقيـاس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب معاملات الارتباط بين كل مهمة تنتمي إلى بعد معين من أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية لذلك البعد.

وتوضح الجداول (أرقام ٣، ٤، ٥، ٦) صدق المفردات لأبعاد المقياس:

جدول (٣)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

(ن= ١٠٠)

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	٠,٩٣**	٠,٠١
الإدراك البصري	٠,٧٢**	٠,٠١
الكتابة اليدوية	٠,٩١**	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعـد من أبعاد المقياس الثلاثة، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (٤)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لمهام المقياس من خلال حساب

معاملات ارتباط مهام البعد الأول (الوعي الفونولوجي) بالدرجة الكلية له

(ن= ١٠٠)

رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
A1	0.47	٠,٠١	F1	0.63	٠,٠١
A2	-0.09	غير دالة	F2	0.73	٠,٠١
A3	-0.07	غير دالة	F3	0.64	٠,٠١
A4	0.37	٠,٠١	F4	0.78	٠,٠١
A5	0.42	٠,٠١	F5	0.70	٠,٠١
A6	0.46	٠,٠١	F6	0.61	٠,٠١
A7	0.34	٠,٠١	F7	0.77	٠,٠١
A8	0.55	٠,٠١	F8	0.62	٠,٠١
A9	0.43	٠,٠١	F9	0.41	٠,٠١
A10	0.47	٠,٠١	F10	0.51	٠,٠١
B1	0.35	٠,٠١	G1	0.75	٠,٠١
B2	0.32	٠,٠١	G2	0.72	٠,٠١
B3	0.52	٠,٠١	G3	0.81	٠,٠١
B4	0.39	٠,٠١	G4	0.76	٠,٠١
B5	0.44	٠,٠١	G5	0.79	٠,٠١
B6	0.32	٠,٠١	G6	0.84	٠,٠١
B7	0.47	٠,٠١	G7	0.79	٠,٠١
B8	0.36	٠,٠١	G8	0.76	٠,٠١
B9	0.41	٠,٠١	G9	0.71	٠,٠١
B10	0.50	٠,٠١	G10	0.75	٠,٠١

رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
C1	0.57	٠,٠١	H1	0.70	٠,٠١
C2	0.63	٠,٠١	H2	0.75	٠,٠١
C3	0.62	٠,٠١	H3	0.83	٠,٠١
C4	0.51	٠,٠١	H4	0.74	٠,٠١
C5	0.68	٠,٠١	H5	0.80	٠,٠١
C6	0.55	٠,٠١	H6	0.74	٠,٠١
C7	0.48	٠,٠١	H7	0.81	٠,٠١
C8	0.51	٠,٠١	H8	0.77	٠,٠١
C9	0.42	٠,٠١	H9	0.72	٠,٠١
C10	0.41	٠,٠١	H10	0.73	٠,٠١
D1	0.39	٠,٠١	I1	0.63	٠,٠١
D2	0.34	٠,٠١	I2	0.59	٠,٠١
D3	0.51	٠,٠١	I3	0.81	٠,٠١
D4	0.49	٠,٠١	I4	0.71	٠,٠١
D5	0.37	٠,٠١	I5	0.76	٠,٠١
D6	0.40	٠,٠١	I6	0.69	٠,٠١
D7	0.48	٠,٠١	I7	0.66	٠,٠١
D8	0.54	٠,٠١	I8	0.70	٠,٠١
D9	0.51	٠,٠١	I9	0.70	٠,٠١
D10	0.58	٠,٠١	I10	0.71	٠,٠١
E1	0.66	٠,٠١	J1	0.78	٠,٠١
E2	0.66	٠,٠١	J2	0.78	٠,٠١
E3	0.66	٠,٠١	J3	0.69	٠,٠١
E4	0.73	٠,٠١	J4	0.77	٠,٠١

رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
E5	0.66	٠,٠١	J5	0.74	٠,٠١
E6	0.74	٠,٠١	J6	0.69	٠,٠١
E7	0.65	٠,٠١	J7	0.69	٠,٠١
E8	0.67	٠,٠١	J8	0.64	٠,٠١
E9	0.63	٠,٠١	J9	0.76	٠,٠١
E10	0.69	٠,٠١	J10	0.76	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٤) أن جميع معاملات ارتباط مهام البعد الأول (الوعي الفونولوجي) بالدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا مهمتين فقط هما A2، A3، وقد قام الباحث بحذف هاتين المهمتين في الصورة النهائية للمقياس.

جدول (٥)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لمهام المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط مهام البعد الثاني (الإدراك البصري) بالدرجة الكلية له

(ن= ١٠٠)

رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
K1	0.48	٠,٠١	M1	0.39	٠,٠١
K2	0.60	٠,٠١	M2	0.42	٠,٠١
K3	0.63	٠,٠١	M3	-0.01	غير دالة
K4	0.70	٠,٠١	M4	0.38	٠,٠١
K5	0.42	٠,٠١	M5	0.32	٠,٠١
K6	0.57	٠,٠١	M6	0.47	٠,٠١
K7	0.52	٠,٠١	M7	0.42	٠,٠١
K8	0.45	٠,٠١	M8	0.34	٠,٠١

رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
K9	0.65	٠,٠١	M9	0.44	٠,٠١
K10	0.56	٠,٠١	M10	0.49	٠,٠١
L1	0.68	٠,٠١	N1	0.35	٠,٠١
L2	0.53	٠,٠١	N2	0.54	٠,٠١
L3	0.46	٠,٠١	N3	0.38	٠,٠١
L4	0.59	٠,٠١	N4	0.35	٠,٠١
L5	0.33	٠,٠١	N5	0.02	غير دالة
L6	0.55	٠,٠١	N6	0.34	٠,٠١
L7	0.48	٠,٠١	N7	0.39	٠,٠١
L8	0.65	٠,٠١	N8	0.33	٠,٠١
L9	0.61	٠,٠١	N9	0.45	٠,٠١
L10	0.52	٠,٠١	N10	0.34	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٥) أن جميع معاملات ارتباط مهام البعد الثاني (الإدراك البصري) بالدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا مهمتين فقط هما M3، N5، وقد قام الباحث بحذف هاتين المهمتين في الصورة النهائية للمقياس.

جدول (٦)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لمهام القياس من خلال حساب معاملات ارتباط مهام البعد الثالث (الكتابة اليدوية) بالدرجة الكلية له

(ن= ١٠٠)

رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
O1	0.69	٠,٠١	R2	0.63	٠,٠١
O2	0.49	٠,٠١	R3	0.59	٠,٠١

رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المهمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
O3	0.55	٠,٠١	S1	0.74	٠,٠١
O4	0.66	٠,٠١	S2	0.76	٠,٠١
O5	0.64	٠,٠١	S3	0.76	٠,٠١
O6	0.64	٠,٠١	T1	0.67	٠,٠١
O7	0.62	٠,٠١	T2	0.70	٠,٠١
O8	0.46	٠,٠١	T3	0.65	٠,٠١
O9	0.76	٠,٠١	U1	0.40	٠,٠١
O10	0.72	٠,٠١	U2	0.54	٠,٠١
P1	0.65	٠,٠١	U3	0.59	٠,٠١
P2	0.71	٠,٠١	U4	0.62	٠,٠١
P3	0.76	٠,٠١	U5	0.53	٠,٠١
P4	0.53	٠,٠١	V1	0.61	٠,٠١
P5	0.66	٠,٠١	V2	0.63	٠,٠١
P6	0.77	٠,٠١	V3	0.65	٠,٠١
P7	0.55	٠,٠١	W1	0.03	غير دالة
P8	0.22	٠,٠١	W2	0.39	٠,٠١
P9	0.32	٠,٠١	W3	0.34	٠,٠١
P10	0.35	٠,٠١	W4	0.32	٠,٠١
Q1	0.74	٠,٠١	W5	0.43	٠,٠١
Q2	0.75	٠,٠١	W6	0.34	٠,٠١
Q3	0.77	٠,٠١	W7	0.45	٠,٠١
Q4	0.73	٠,٠١	W8	0.48	٠,٠١
Q5	0.72	٠,٠١	W9	0.63	٠,٠١
R1	0.63	٠,٠١	W10	0.34	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٦) أن جميع معاملات ارتباط مهام البعد الثالث (الكتابة اليدوية) بالدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا مهمة واحدة فقط هي W1، وقد قام الباحث بحذف هذه المهمة في الصورة النهائية للمقياس.

ب- صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب صدق المقارنات الطرفية عن طريق إجراء مقارنة لمتوسطات مرتفعي الدرجات في كل بعد من أبعاد المقياس بمتوسطات منخفضي الدرجات في كل بعد من أبعاد نفس المقياس، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات في البعد الأول من المقياس (الوعي الفونولوجي) (ن= ١٠٠)

مرتفعو الوعي الفونولوجي			منخفضو الوعي الفونولوجي			ت	الدلالة
ن	م	ع	ن	م	ع		
٢٥	١٨,٢٤	٧,٣٨	٢٥	٩٠,٧٦	٤,١٨	٤٢,٧٤**	٠,٠١

يتضح من قيمة "ت" أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي الوعي الفونولوجي ومتوسطات درجات منخفضي الوعي الفونولوجي على ذلك البعد عند مستوى ٠,٠١، مما يبين أن ذلك البعد يميز تمييزًا واضحًا بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في الوعي الفونولوجي.

جدول (٨)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات في البعد الثاني من المقياس (الإدراك البصري) (ن= ١٠٠)

مرتفعو الإدراك البصري			منخفضو الإدراك البصري			ت	الدلالة
ن	م	ع	ن	م	ع		
٢٥	٢٤,٧٢	٦,٣٠	٢٥	٣٦,٨٤	٨٥.	٩,٥٤**	٠,٠١

يتضح من قيمة "ت" أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي الإدراك البصري ومتوسطات درجات منخفضي الإدراك البصري على ذلك البعد عند مستوى ٠,٠١، مما يبين أن ذلك البعد يميز تمييزًا واضحًا بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في الإدراك البصري.

جدول (٩)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات في البعد الثالث من المقياس (الكتابة اليدوية) (ن= ١٠٠)

مرتفعو الكتابة اليدوية			منخفضو الكتابة اليدوية			ت	الدلالة
ن	م	ع	ن	م	ع		
٢٥	١٨,٦	٦,٧٦	٢٥	٧٥,٨٨	٦,٥٦	٣٠,٤٠**	٠,٠١

يتضح من قيمة "ت" أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي الكتابة اليدوية ومتوسطات درجات منخفضي الكتابة اليدوية على ذلك البعد عند مستوى ٠,٠١، مما يبين أن ذلك البعد يميز تمييزًا واضحًا بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في الكتابة اليدوية.

جدول (١٠)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات

مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية على المقياس (ن= ١٠٠)

مرتفعو الدرجة الكلية			منخفضو الدرجة الكلية			ت	الدلالة
ن	م	ع	ن	م	ع		
٢٥	٦٦,٧٢	١٨,٣٣	٢٥	١٩٧,٦	١٠,٢٠	٣١,٢١**	٠,٠١

يتضح من قيمة "ت" أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي الدرجة الكلية للمقياس ومتوسطات درجات منخفضي الدرجة على نفس المقياس عند مستوى ٠,٠١، مما يبين أن المقياس التشخيصي يميز تمييزًا واضحًا بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.

ثانيًا: الثبات Reliability:

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس من خلال الطريقتين التاليتين:

ا- حساب معامل ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات المقياس، حيث قام بحساب معامل الثبات لجميع مهام المقياس كل مهمة على حدة، وكذلك معامل الثبات لمهام المقياس ككل، ويوضح الجدول التالي معاملات ألفا كرونباخ الخاصة بالمقياس التشخيصي:

جدول (١١)

يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد

من أبعاد المقياس والمقياس ككل

البُعد	معامل ألفا كرونباخ
الوعي الفونولوجي	٠,٩٨
الإدراك البصري	٠,٨٩
الكتابة اليدوية	٠,٩٦
المقياس ككل	٠,٩٨

يتضح من الجدول السابق (١١) أن معامل ثباتِ ألفا كرونباخ مرتفع في كل بعد على حدة، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات المقياس، ويوضح الجدول التالي ثبات المقياس في كل بعد على حدة وفى المقياس ككل باستخدام طريقة التجزئة النصفية

جدول (١٢)

يوضح ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

البعد	معامل الثبات
الوعي الفونولوجي	٠,٩٠
الإدراك البصري	٠,٧٦
الكتابة اليدوية	٠,٨٨
المقياس ككل	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق (١٢) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

مما سبق يتضح أن مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال قد تكون في صورته النهائية من (١٨٧) مهمة، بعد استبعاد مهمتين من بعد الوعي الفونولوجي ومهمتين من بعد الإدراك البصري ومهمة من بعد الكتابة اليدوية، وبذلك أصبحت مهام المقياس كالآتي:

- الوعي الفونولوجي ويتضمن (٩٨) مهمة.
- الإدراك البصري ويتضمن (٣٨) مهمة.
- الكتابة اليدوية وتتضمن (٥١) مهمة.

٢- برنامج علاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال (محمد عبده، ٢٠٠٩) (ملحق ٣)

قامت الباحثة بتطبيق برنامجًا تدريبيًا لعلاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية الذي أعده محمد عبده (٢٠٠٩)، وذلك في ضوء الأسس النظرية الخاصة ببرامج علاج صعوبات تعلم القراءة

والكتابة في اللغة الإنجليزية التي ركزت على المدخل متعدد الحواس والطريقة الصوتية في علاج الصعوبات، والتي ركزت أيضًا على فنيات سلوكية عديدة مثل التعزيز والنمذجة والمحاكاة والتغذية الراجعة في علاج تلك الصعوبات. وقد ركزت الباحثة في برنامج العلاج على بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية؛ وتتمثل هذه الصعوبات في صعوبات القراءة في اللغة الإنجليزية (صعوبات الوعي الفونولوجي Phonological Awareness، وصعوبات الإدراك البصري Visual Perception)، وصعوبات تعلم الكتابة في اللغة الإنجليزية (صعوبة الكتابة اليدوية Handwriting). وفيما يلي عرض عناصر البرنامج العلاجي:

ا- أهداف البرنامج:

يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق الأهداف العامة والأهداف الإجرائية الآتية:

أما الأهداف العامة:

فهي تتمثل في علاج صعوبات الوعي الفونولوجي، والإدراك البصري، والكتابة اليدوية في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال من سن ٩-١٢، وما يتوقع أن يترتب عليها من حدوث تحسن في مستوى التوافق النفسي لدى هؤلاء الأطفال نتيجة لعلاج تلك الصعوبات.

وأما الأهداف الإجرائية:

يمكن توضيح الأهداف الإجرائية للبرنامج على النحو التالي:

١- أن يتعرف الأطفال على الحروف الأبجدية الإنجليزية كتابةً ونطقًا.
٢- أن يربط الأطفال بين أصوات الأحرف وأشكالها والتمييز بينها.
٣- أن يتعرف الأطفال على الأحرف المتشابهة في الكتابة.
٤- أن يتعرف الأطفال على القافية.
٥- أن يتعرف الأطفال على كيفية فصل أصوات الكلمات ذات المقطع الواحد.
٦- أن يقوم الأطفال من حذف الأصوات من الكلمات،
٧- أن يقوم الأطفال بإضافة أصوات إلى الكلمات،

٨- أن يقوم الأطفال باستبدال صوت مكان صوت آخر.

٩- أن يتعرف الأطفال على بعض الكلمات المتشابهة.

١٠- أن يستخدم الأطفال علامات الترقيم Punctuation عند الكتابة (بداية الجملة بحرف كبير Capital، النقطة).

ب- **الفنيات المستخدمة في البرنامج:**

استخدم مُعد البرنامج عدد من الفنيات السلوكية وذلك من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالبرنامج العلاجي، وهذه الفنيات يمكن عرضها على النحو التالي:

- **التعزيز Reinforcement:**

يعرف التعزيز بأنه زيادة احتمال حدوث سلوك معين وذلك من خلال الإثابة على هذا السلوك، وينقسم التعزيز إلى نوعين هما: التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي.

أما **التعزيز الإيجابي** فيعرف على أنه المكافأة التي تلي السلوك مباشرة على نحو موثوق فيه وتزيد من حدوث هذا السلوك مرة أخرى، وأما **التعزيز السلبي** فيعرف على أنه تجنب أو استبعاد مثير منفر من البيئة لزيادة حدوث السلوك فور استبعاد ذلك المثير.

- **النمذجة Modeling:**

تعرف النمذجة على أنها عملية يتم من خلالها مساعدة الأطفال على اكتساب معلومات جديدة أو تعلم سلوكيات جديدة وذلك من خلال ملاحظة أفعال الآخرين.

- **المحاكاة Imitation:**

هو أسلوب يقوم فيه المعلم بتزويد الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يتعلم من هذا النموذج عن طريق المحاكاة. وبذلك فالمحاكاة عبارة عن تقليد سلوك شخص أخر سواء تمت هذه المحاكاة على المستوى الشعوري؛ أو المستوى اللاشعوري.

- **التغذية الراجعة Feedback:**

تعرف التغذية الراجعة بأنها عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظم ومستمر من أجل مساعدته في تغيير الاستجابات الخاطئة وتعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات الصحيحة. وتعتبر التغذية الراجعة إحدى المتغيرات المهمة في حياة الأفراد التي تهدف في النهاية إلى تحسين الأداء في المرات اللاحقة.

ج- **الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:**

- **التكرار Rehearsal:**

تتضمن هذه الاستراتيجية أن يطلب المعلم من الأطفال تكرار ما يتعلمونه بشكل لفظي أو كتابي، أو النظر إلى المثيرات والتفكير فيها ودراستها. وقد يطلب من الأطفال تكرار ما يتعلمونه لمرة واحدة، أو لعدة مرات، أو لعدد غير محدود من المرات.

- **توجيه الانتباه Orienting Attention:**

تهدف هذه الاستراتيجية إلى توجيه انتباه الأطفال إلى المهمة، فعلى سبيل المثال يستطيع المعلمون أمر الأطفال بمتابعتهم، أو الاستماع إليهم بحرص أثناء شرح الدرس.

د- **الأنشطة المستخدمة في البرنامج:**

بالإضافة إلى الفنيات سالفة الذكر- وغيرها حسبما اقتضت أنشطة وفاعليات الجلسات- استخدم الباحث في إعداد البرنامج بعض الأنشطة والأدوات مثل أنشطة الفك والتركيب، واستخدام البطاقات، والأغاني، والصلصال، والمكعبات، والنسخ، والتحديد.

ويوضح الجدول التالي جلسات البرنامج والهدف من كل جلسة والفترة الزمنية لكل جلسة:

جدول (١٣)

يوضح جلسات البرنامج

رقم الجلسة	نوع الصعوبة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
الأولى		- تعارف بين الباحث والأطفال. - شرح مضمون البرنامج وأهميته.	٣٥ دقيقة
من الثانية إلى الرابعة	الوعي الصوتي	- أن يربط الأطفال بين صوت وشكل الحروف التالية (p, b, f, v, s, z, g, k, e, i, o, d, t, m, n).	٣٥ دقيقة
من الخامسة إلى الحادية عشر		- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية. - أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small بحجم وشكل صحيحين.	٣٥ دقيقة
من الثانية عشر إلى الخامسة عشر		- أن يتعرف الأطفال على القافية في الكلمات (look-book / day-say / fall-mall / cut-nut / fat-mat / hen-ten / fit-bit hot-not).	٣٥ دقيقة
السادسة عشر		- أن يفصل الأطفال أصوات الكلمات ذات المقطع الواحد إلى أصوات مفردة.	٣٥ دقيقة
السابعة عشر		- أن يحذف الأطفال الصوت الأول في الكلمة.	٣٥ دقيقة
الثامنة عشر		- أن يضيف الأطفال صوت في أول الكلمة.	٣٥ دقيقة
التاسعة عشر		- أن يستبدل الأطفال صوت في أخر الكلمة بصوت آخر.	٣٥ دقيقة

رقم الجلسة	نوع الصعوبة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
العشرون	الإدراك البصري	- أن يدرك الأطفال الحروف بصريًا.	٣٥ دقيقة
الحادية والعشرون والثانية والعشرون		- أن يميز الأطفال بين الأحرف المتشابهة التالية (b-d / n-h / e-c / E-F / g-y / p-q / r-n / M-W / n-u / R-P).	٣٥ دقيقة
الثالثة والعشرون		- أن يميز الأطفال بين بعض الكلمات المتشابهة. - أن يميز الأطفال بين مجموعة من الأحرف المتماثلة.	٣٥ دقيقة
الرابعة والعشرون	الكتابة اليدوية	- أن يستخدم الأطفال علامات الترقيم (capital letter, small letter, full stop) عند الكتابة.	٣٥ دقيقة
الخامسة والعشرون		- أن يعرف الأطفال كيف يتركون مسافات بين الأحرف والكلمات عند الكتابة.	٣٥ دقيقة
السادسة والعشرون		- أن يفرق الأطفال بين الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small عند الكتابة.	٣٥ دقيقة
الجلسة السابعة والعشرون	جلسة ختامية	- تقييم أطفال المجموعة التجريبية من خلال تطبيق مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال.	٧٠ دقيقة

٣- مقياس ضغوط البيئة المدرسية لتلاميذ المدارس الابتدائية (مدحت سمير).

قام مُعد المقياس بالإطلاع على بعض المقاييس في هذا المجال مثل "إستبانة الضغوط الاجتماعية المدرسية" حنان ثابت مدبولى ١٩٩٥، ومقياس "الضغوط النفسية المدرسية" سعاد محمد عبد الغنى ١٩٨٥، ومقياس "الضغوط النفسية لدى أطفال المرحلة الابتدائية" حسين محمد بخيت ١٩٩٤ وجد الباحث أن هذه المقاييس رغم أنها تدرس الضغوط النفسية ومصممة من أجل قياس هذه الظاهرة ورصدها وبالرغم من اتفاق تلك المقاييس في أنها للمرحلة الابتدائية إلا إنها لم تتفق في مجملها مع مكونات بيئة المدارس الابتدائية فهناك مثلاً على سبيل المثال بعض المفردات لا تتفق وطبيعة الضغوط في المدارس الابتدائية مثل المفردة رقم ٢ في إستبانة حنان ثابت مدبولى ١٩٩٥ وهى (يقلقنى طول المنهج) وهذه العبارة لا تتفق مع المرحلة الابتدائية من حيث أن تلاميذ الصف السادس يدرسون نصف هذا المنهج.

جدول (١٤)

يبين نسبة اتفاق السادة المحكمين على مفردات

مقياس ضغوط البيئة المدرسية كما تعكسها أداة (مدحت سمير).

رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%٧١	٢٢	%١٠٠	٤٣	%١٠٠
٢	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٤٤	%١٠٠
٣	%٧١	٢٤	%٨٦	٤٥	%٨٦
٤	%٨٦	٢٥	%٧١	٤٦	%١٠٠
٥	%٨٦	٢٦	%٨٦	٤٧	%١٠٠
٦	%٧١	٢٧	%١٠٠	٤٨	%١٠٠
٧	%١٠٠	٢٨	%١٠٠	٤٩	%١٠٠
٨	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
٩	%١٠٠	٣٠	%١٠٠		
١٠	%١٠٠	٣١	%٨٦		
١١	%٨٦	٣٢	%١٠٠		
١٢	%٨٦	٣٣	%١٠٠		

رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١٣	١٠٠%	٣٤	١٠٠%		
١٤	١٠٠%	٣٥	١٠٠%		
١٥	١٠٠%	٣٦	١٠٠%		
١٦	١٠٠%	٣٧	١٠٠%		
١٧	١٠٠%	٣٨	١٠٠%		
١٨	٧١%	٣٩	١٠٠%		
١٩	٨٦%	٤٠	١٠٠%		
٢٠	١٠٠%	٤١	١٠٠%		
٢١	٨٦%	٤٢	١٠٠%		

جدول (١٥)

حساب الصدق عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٣	٠,٠١ **	٢٤	٠,٦٩	٠,٠٠ **
٢	٠,٢٦	٠,٠٧ –	٢٥	٠,٤٩	٠,٠٠ **
٣	٠,٢٢	٠,١٢ –	٢٦	٠,٦٠	٠,٠٠ **
٤	٠,٠٦٢	٠,٣٧ –	٢٧	٠,٤٨	٠,٠٠ **
٥	٠,٢١	٠,١٣ –	٢٨	٠,٦١	٠,٠٠ **
٦	٠,٣٥	٠,٠٣ *	٢٩	٠,٣٦	٠,٠٢ *
٧	٠,١٩	٠,١٥ –	٣٠	٠,٧٠	٠,٠٠ **
٨	٠,١٧	٠,١٨ –	٣١	٠,٤٩	٠,٠١ ***
٩	٠,٠٨	٠,٣٣ –	٣٢	٠,٤٣	٠,٠١ **
١٠	٠,٥٢	٠,٠٠٢ **	٣٣	٠,٤٥	٠,٠١ **

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١١	٠,٤٩	٠,٠٠٣ **	٣٤	٠,٧٦	٠,٠٠ **
١٢	٠,٣٩	٠,١٥ -	٣٥	٠,٦٤	٠,٠٠ **
١٣	٠,٤١	٠,١٢ -	٣٦	٠,٦٥	٠,٠٠ **
١٤	٠,٠٥	٠,٣٩ -	٣٧	٠,٦٤	٠,٠٠ **
١٥	٠,٥٨	٠,٠٠٠ **	٣٨	٠,٣٣	٠,٠٤ *
١٦	٠,٦٢	٠,٠٠٠ **	٣٩	٠,٧٦	٠,٠٠ **
١٧	٠,٣٥	٠,٠٣ *	٤٠	٠,٧٧	٠,٠٠ **
١٨	٠,٢٦	٠,٠٧ -	٤١	٠,٣٤	٠,٠٣ *
١٩	٠,٣٣	٠,٠٤ *	٤٢	٠,٤٥	٠,٠١ **
٢٠	٠,٤٣	٠,٠٠٩ **	٤٣	٠,٦٦	٠,٠٠ **
٢١	٠,٦٢	٠,٠٠٠١ **	٤٤	٠,٧٠	٠,٠٠ **
٢٢	٠,٦٣	٠,٠٠٠٠ **	٤٥	٠,٦٥	٠,٠٠ **
٢٣	٠,٦٨	٠,٠٠٠٠ **			

الجدول رقم (١٥) يوضح معامل ارتباط درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار.

**** مستوى دلالة ٠,٠١ * مستوى دلالة ٠,٠٥ - غير دالة**

من الجدول السابق يتضح لنا أن جميع المفردات مرتبطة ارتباط دال إحصائيًا مع الدرجة الكلية للاختبار ما عدا الفقرات التالية:

١- عدم وجود حصص للتربية الزراعية.

٢- عدم وجود مكتبة.

٣- سوء حالة المقاعد.

٤- عدم صلاحية النوافذ.

٥- ضيق الفناء.

٦- عدم وجود مقصف.

٧- عدم وجود حصص للموسيقى.

٨- سوء حالة جدران الفصل.

٩- لجوء بعض المدرسين إلى العقاب البدنى والنفسي.

ومع ذلك فضلت الباحثة الإبقاء عليها وذلك لأن بعض هذه الفقرات تتباين في تواجدها في المدارس المختلفة، فعلى سبيل المثال توجد أفنية واسعة في بعض المدارس النموذجية بينما لا توجد أفنية ببعض المدارس المقامة داخل العمارات.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيقه على تلاميذ أحد المدارس الابتدائية التي تم اختيارها بطريقة القرعة ثم قامت بإعادة تطبيقه مرة ثانية بعد مرور ثلاثون يومًا لاستبعاد أثر التذكر وكانت العينة مكونة من ثلاثين تلميذاً وتلميذة من معهد الزيتون بنات التابع لمنطقة القاهرة الأزهرية " ١٥ تلميذاً، ١٥ تلميذة " ثم قام الباحث بحساب معامل بيرسون للارتباط بين التطبيقين وكان معامل الارتباط = ٠,٤١ تقريبًا.

والجدول التالي رقم (١٦) يوضح أن معامل الارتباط السابق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

جدول (١٦)

دلالة الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق

	التطبيق الأول	إعادة التطبيق
ارتباط بيرسون الدلالة	١,٠٠٠	* ٠,٠٢٤
ن	٢٠	

كما تم حساب الثبات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية الأمريكية "SPSS" بمعادلة ألفا فكان ٠,٩٢ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥ ومما يدل على أن ثبات المقياس كان مرتفعًا.

طريقة التصحيح:

١- يتم إعطاء (٣) ثلاث درجات للاستجابة (يضايقني دائمًا)

٢- يتم إعطاء (٢) درجتان للاستجابة (يضايقني أحيانًا)

٣- يتم إعطاء (١) درجة واحدة للاستجابة (لا يضايقني)

وذلك عن كل مفردة من مفردات المقياس.

وتحسب درجة الإحساس بالضغوط عند التلاميذ بجمع كل ما يحصل عليه من الدرجات الخام في كل الاستجابات ويكون تحديد مستوى الشعور بالضغوط طبقًا للآتي:-

من ٤٥: ٧٥	لا يشعر بالضغوط
من ٧٦: ١٠٥	متوسط الإحساس بالضغوط
من ١٠٦: ١٣٥	مرتفع الإحساس بالضغوط

العينة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البشيطة (القرعة) بالنسبة لاختيار المدارس حيث أجرت الباحثة قرعة بين مدارس القاهرة فأسفرت القرعة عن اختيار مدرسة (البطريركية) ثم أجرت الباحثة القرعة مرة أخرى بين مدارس القاهرة الابتدائية فأسفرت القرعة عن اختيار مدرسة الألسن ثم قامت الباحثة بإجراء قرعة بين المدارس المقامة داخل العمارات فأسفرت القرعة عن اختيار مدرسة التوحيد.

ثم قامت الباحثة باختيار التلاميذ من تلك المدارس بعد استبعاد من لم تنطبق عليهم شروط العينة وهى أن يكون العمر:

١- (من ١٠,٥ : ١٢,٥) عامًا.

٢- أن تكون من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس.

٣- أن تكون العينة من مستويات مختلفة من المستوى الإجتماعي الاقتصادي.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة على بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع منهجية الدراسة، وذلك من خلال استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Packages for the social Sciences (SPSS)، واستخدم الباحث من خلالها الأساليب الآتية:

١- اختبار مان ويتنى Mann-Whitney.
٢- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test.
٣- معامل ارتباط بيرسون.
٤- المتوسط الحسابي.
٥- النسب المئوية.

□□□ □□□

الفصل الثالث

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض النتائج ومناقشتها حسب فروض الدراسة:

١- نتائج الفرض الأول:

"توجد علاقة إرتباطية دالة بين التعرض لضغوط البيئة المدرسية وصعوبات التعلم".

جدول (١٧)

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
الوعي الفونولوجي	٠,٨٣٢
الإدراك البصري	٠,٧٥٦
الكتابة اليدوية	٠,٩٤١
الدرجة الكلية	٠,٨٤٣

يتضح من الجدول (١٧) وجود علاقة إرتباطية دالة بين التعرض لضغوط البيئة المدرسية وصعوبات التعلم، فالتلاميذ الذين يعيشون أجواء بيئية تتسم بالإيجابية والتسهيل، كانت صعوبات التعلم لديهم قليلة.. وهذه النتيجة تساير المنطق المتعارف عليه في التراث البحثي لأن توفر هذه الامكانات سواء كانت مادية أو معنوية يدفع بالتلاميذ إلى زيادة التركيز ومن ثم ارتفاع التحصيل، وبالتالي قله الصعوبات الخاصة بالتعلم... وقد خرجت الباحثة بهذه النتيجة من خلال العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ على مقياس ضغوط البيئة المدرسية ودرجات نفس التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم، وكانت النتيجة إيجابية، بمعني أن ارتفاع الضغوط سيعطي زيادة صعوبة التعلم والكلي يبدو

صحيحاً في نفس السياق المطروح وهذه النتيجة البحثية التي خرجت بها الدراسة الحالية تشير بوضوح إلى أن الاهتمام بالبيئة المدرسية وإزالة ما يحيط بها من ضغوط، تعد أحد العوامل الجوهرية في تهيئة الجو العام وإزالة صعوبات التعلم وتعلم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها بصفة خاصة.

٢- نتائج الفرض الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في درجة الإحساس بالضغط المدرسي وفقاً لنوعية المدارس التي ينتمي إليها التلميذ".

والجدول التالي يوضح أي نوع من هذه الأنواع أكثر إحساساً بالضغوط

جدول (١٨)

يبين متوسطات درجات المدارس على مقياس الضغوط

نوع المدرسة	المتوسط
عادى	١١٩,٧٤
نموذجي	١١٤,١٢
داخل العمارات	٩٣,٦٨

يتضح من الجدول (١٨) إن هناك اختلافاً واضحاً في المؤشرات الإحصائية التي خرجت بها الدراسة الحالية، فيما يتصل بالمقارنة بين نوعيات المدارس وعلاقة تلك النوعية بالإحساس بالضغط، فعندما قامت الباحثة بتطبيق أداة ضغوط البيئة المدرسية في ثلاث نماذج من الأطفال وفقاً لنوعية المدارس التي ينتمون إليها، أشارت النتائج إلى اختلاف الدرجات وفقاً لمدي التحسين والتطوير الذي يميز هذه النوعية أو تلك من المدارس، حيث كانت المدارس العادية في المقدمة تليها النموذجية ثم داخل العمارات وفقاً للتصنيف في جدول (١٨) وهذا يشير إلى أن تعرض التلاميذ لضغوط البيئة المدرسية .. يعد أحد العلامات الدالة على مدى توفر الصعوبات التي تحول بينهم وبين التحصيل الإيجابي بصفة

عامة، وتحصيل اللغات بصفة خاصة... فالازدحام والضوضاء وارتفاع الكثافة الطلابية، وعدم توفر الوسائل التعليمية، وتقليدية الشرح، وعدم متابعة المعلم لتلاميذه، وعدم وجود إمكانات التعلم الملائمة ... كل ذلك يزيد من هذا الضغط المدرسي، ومن ثم التأثير السلبي على عملية التعليم، وبالتالي وجود صعوبات في التعلم، إذا استثنينا القدرات الفعلية الذاتية للتلاميذ، وكذلك خصائصهم الشخصية المميزة لهم ومستواهم التحصيلي والأكاديمي .. إن هذه النتيجة التي خرجت بها الباحثة تشير إلى ضرورة الاهتمام بإزالة مصادر الضغوط المدرسية التي تقف عائقاً أمام التحصيل الإيجابي .. إذا أردنا مستوى من التحصيل يتسم بالإيجابية.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الإختبار التشخيصي لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، بمتوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال، وقد استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين.

ويوضح الجدول التالي (١٩) ما توصلت إليها الباحثة من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وذلك على مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال (ن=٢٠)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
صعوبات الوعي الفونولوجي	التجريبية	١٠	٣١	٣١٠	٤,٦١	٠,٠٥
	الضابطة	١٠	١١	١١٠		
صعوبات الإدراك البصري	التجريبية	١٠	٣٠,٨	٣٠٨	٤,٨٣	٠,٠٥
	الضابطة	١٠	١١,٢	١١٢		
صعوبات الكتابة اليدوية	التجريبية	١٠	٣١	٣١٠	٤,٦١	٠,٠٥
	الضابطة	١٠	١١	١١٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٣١	٣١٠	٧,٧٢	٠,٠٥
	الضابطة	١٠	١١	١١٠		

يتضح من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الواردة في الجدول (١٩) والذي يتضمن المقارنة بين مستوى صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدي أطفال المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج بمثيلتها المجموعة الضابطة التي لم تقم الباحثة بتطبيق البرنامج عليها.. وجود دلالات فارقة في التطبيقات الثلاثة لصعوبات التعلم (الوعي الفونولوجي – الإدراك البصري- الكتابة اليدوية) بما في ذلك الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة Z على التوالي ٤,٦١، ٤,٨٣، ٤,٦١، ٧,٧٢ وهي جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥ أي بنسبة ثقة قدرها ٩٥% .. ومما يشير إلى مدى فاعلية البرنامج المستخدم في تحقيق الغرض منه، خاصة أن البرنامج في إطاره العام وخطواته التفصيلية يتضمن التدريب على العديد من الأنشطة المتنوعة منها اللفظي واليدوي والمحاكاة والتغذية المرتدة والتدعيم مما يؤكد على صحة الفرض الذي سبق طرحه في البداية والمتضمن وجود فروق

بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح الأولى ... وهذه النتيجة البحثية تشير بدورها إلى ضرورة قيام المدارس التي يعاني فيها الأطفال من صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها اللغة الثانية لغير الدارسين بها إلى ضرورة الاعتماد على التدريب، وعدم الاكتفاء بأساليب النقل والتلقين فقط، إذا أردنا مستوى عال من الكفاءة في النطق باللغة وكتابتها.. وتنطبق هذه النتيجة تماما مع ما خرجت به دراسة (محمد عبده) تحت عنوان: فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى توافقهم النفسي وكذلك العديد من الدراسات الأجنبية التي استخدمت البرامج التدريبية في هذا الصدد.

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات الرتب لأفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، و متوسطات الرتب لنفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، وذلك على المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Testللكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين.

ويوضح الجدول التالي (٢٠) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٢٠)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وذلك على المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال (ن=٢٠)

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	الرتب السالبة	–	صفر	صفر	٤,٦٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	١٠	١١	١١٠		
	الرتب المتعادلة	–	–	–		
	الإجمالي	١٠	–	–		
الإدراك البصري	الرتب السالبة	–	صفر	صفر	٤,٦٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	١٠	١١	١١٠		
	الرتب المتعادلة	–	–	–		
	الإجمالي	١٠	–	–		
الكتابة اليدوية	الرتب السالبة	–	صفر	صفر	٤,٦٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	١٠	١١	١١٠		
	الرتب المتعادلة	–	–	–		
	الإجمالي	١٠	–	–		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	–	صفر	صفر	٤,٦٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	١٠	١١	١١٠		
	الرتب المتعادلة	–	–	–		
	الإجمالي	١٠	–	–		

يتضح من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية في الجدول (١٨) والذي يتضمن المقارنة بين مستوى صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدي تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي على نفس المجموعة ... وجود دلالات فارقة إحصائياً في التصنيفات الثلاثة لصعوبات

التعلم (الوعي الفونولوجي، الإدراك البصري – الكتابة اليدوية) بما في ذلك الدرجة الكلية أيضاً حيث بلغت قيمة Z على التوالي ٤,٦٢، ٤,٦٢، ٤,٦٢، ٤,٦٢ وهي جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥ أي بنسبة ثقة قدرها ٩٥% مما يشير إلى مدى فاعلية البرنامج المستخدم في تحقيق الفرض منه، وإذا كان الفرض الأول يشير إلى محاولة التأكد من فاعلية البرنامج بين مجموعتين من المفترض أنهما متماثلتان ... فإن الفرض الثاني يحاول التأكد من مدي فاعلية البرنامج على نفس المجموعة التجريبية الواحدة.. وهذا الأسلوب يقربنا من التأكد اليقيني من نجاح البرنامج، خاصة أن التدريب على نفس الأفراد ومقارنتهم بعد التدريب سوف يبرز بصورة حقيقية وواقعية وموضوعية مدى كفاءة البرنامج المستخدم وهو ما يثبت تحقيقه بالفعل إحصائياً من خلال الجدول السابق، وهذه النتيجة ضرورية لتحديد مستواهم، والتعرف على نقاط الضعف والقصور وتشخيصها حتى يتسنى وضع البرامج المقابلة الكفيلة بتدعيم القصور وعلاجه وتقوية الجوانب الإيجابية وصقلها.. فالذين يعتمدون على البرامج التدريبية دون توفر معلومات كافية عن مستواهم الحقيقي يقعون في دائرة الضعف المنهجي والنظري معاً. ولعلنا نلحظ ذلك في قيام المراكز العلمية الخاصة بتعليم اللغات محاولة الوقوف على المستوى الحقيقي للدارس (المتعلم) قبل البدء معه في المستوى الذي يتفق مع قدراته وإمكاناته.. وهذه النتيجة تطالبنا في حدود الدراسة الحالية وضرورة توخي الحذر في فرض برامج تعليمية تخص اللغة على التلاميذ قبل التعرف على قدراتهم ومهاراتهم اليدوية واللفظية والعملية وذلك قبل تطبيق البرامج عليهم.. وهذه دعوة لكافة العاملين في مجال تدريس اللغات لغير الناطقين بها سواء تلاميذ المرحلة الابتدائية موضوع الدراسة الحالية أو حتى غيرهم من التلاميذ الأكبر سناً في المراحل التعليمية المتقدمة..

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات

رتب درجاتهم بعد شهر من المتابعة على الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات الرتب لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، بمتوسطات الرتب لأفراد المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج، وذلك على المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Testللكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعى.

ويوضح الجدول التالي (٢١) ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٢١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة، وذلك على المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال (ن=٢٠)

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	الرتب السالبة	٣	٤	١٢	٢,٦١	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	–	صفر	صفر		
	الرتب المتعادلة	٧	–	–		
	الإجمالي	١٠	–	–		
الإدراك البصري	الرتب السالبة	٤	٥	٢٠	٢,٧٢	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	–	صفر	صفر		
	الرتب المتعادلة	٦	–	–		
	الإجمالي	١٠	–	–		
الكتابة اليدوية	الرتب السالبة	٣	٦	١٨	.٧٣	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٣	٨	٢٤		
	الرتب المتعادلة	٤	–	–		

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الإجمالي	١٠	–	–		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٦	١٨	٠,٨٤	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٢	٦	١٢		
	الرتب المتعادلة	٥	–	–		
	الإجمالي	١٠	–	–		

يتضح من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الواردة في الجدول (٢١) والذي يتضمن المقارنة بين مستوى المجموعة التجريبية من الأطفال الذين خضعوا للبرنامج التدريبي ومستوى نفس المجموعة بعد مضي شهر من الانتهاء من البرنامج، وجود مؤشرات إحصائية غير دالة في التطبيقات الثلاثة لصعوبات التعلم بالإضافة إلى الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة z المستخرجة على التوالي ٢,٦، ٢,٧، ٠,٧٣، ٠,٨٤..... وكلها غير دالة على المستوى الإحصائي، وهذا يشير إلى أن البرنامج المستخدم بالرغم من تطبيقه والانتهاء منه لمدة شهر كامل .. إلا أن قدرات التلاميذ لم تتأثر طوال هذه الفترة، مما يعني أن التدريب الملحق بالبرنامج أحدث تأثيراً إيجابياً في مهاراتهم وقدراتهم، ولم يقف تأثيره عند حد الانتهاء منه مباشرة فقط... وهذه النتيجة تشير إلى أن تعلم اللغة الإنجليزية لابد أن يعتمد على فكرة التواصيلية والاستمرارية.. وليس مجرد التحصيل الوقتي للموقف ثم النسيان السريع.. فالبرامج الحقيقة في تعليم اللغة الإنجليزية لابد أن تأخذ بعين الاعتبار أن تعلم اللغة تراكمي وليس مجرد تحصيل مؤقت، لأنها تعتمد على بعضها البعض، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية من ثبات مستوى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات لتعلم اللغة الإنجليزية حتى بعد مرور شهراً كاملاً على تلقينهم التدريب على البرنامج.

□□□ □□□

توصيات الدراسة

يتضح من خلال المؤثرات البحثية التي خرجت بها الدراسة الحاليــة تلــك التوصيات ينبغي وضعها في الاعتبار:

أولاً: ضرورة التعرف على المستوى الحقيقي لقدرات التلاميذ قبل البدء في تنفيذ البرامج الخاصة بتعليم اللغة لهم.... حيث أنه من الصعب البــدء بمستويات تعلم اللغة لا تتفق وقدراتهم واســتعداداتهم ... فمــن غيــر المقبول توحيد المنهج والأساليب لكل تلاميذ الفصل الدراســي بغــض النظر على مستوياتهم الحقيقة، وهو ما أشارت إليه الدراسة الحالية.

ثانياً: لابد من عدم الإعتماد على أساليب الحفظ والنقل والتلقين في تــدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها من التلاميذ، لأن هذا الأسلوب ينقل العديد من الأساليب الجوهرية مثل التدعيم والممارســة وانتقــال أثــر التدريب وكلها تكنيكات لا غني عنها في إرساء ملامح التعليم الكفء.

ثالثاً: إذا كانت ضغوط البيئة المدرسية تتفاوت من مدرسة إلى أخري وفقــاً لنوعيتها ووفقاً للمستوي الخاص بها.. فإن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن ضغوط البيئة المدرسية على علاقة إيجابية مع صعوبات التعلم ... ومن هنا تأتي الضرورة بتحديث هذه المدارس، والاهتمام بكل مــا يرتبط بها من أساليب تربوية.

رابعاً: تقترح الباحثة في دراسات أخري مستقبلية إجراء فريد من الدراسات على علاقة صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية بالعديد من المتغيــرات البحثية الأخرى مثل علاقاتها بأساليب التعلم، والسمات النفسية للتلاميذ، ومستوي الكفاءة المهنية والخبرات الخاصة بالعملية، وكــذلك أســاليب تقويم الإختبارات.

□□□ □□□

الملاحق

ملحق رقم (١)

مقياس تشخيص بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال

(إعداد الباحث)

- **تعريف صعوبات التعلم Learning Disabilities:**

يعرف المجلس القومي المتحد لصعوبات التعلم National Joint Council on Learning Disabilities (1997) صعوبات التعلم على إنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال وجود صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام اللغة، والاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والاستدلال، أو القدرات الحسابية. وهذه الصعوبات تعد داخلية المنشأ، ويفترض أن ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ومن الممكن أن تحدث على مدى حياة الفرد، ويمكن أن تكون صعوبات التعلم مصاحبة لمشكلات في الضبط الذاتي للسلوك، ومشكلات في الإدراك الإجتماعي، والتفاعل الإجتماعي، ولكن هذه المشكلات وحدها لا تؤدى إلى صعوبات التعلم، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة مع إعاقات أخرى مثل الإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية الحادة أو قد تحدث مصاحبة مع بعض المؤثرات الخارجية مثل الاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم إلا إنها ليست نتيجة لهذه الحالات أو المؤثرات.

(روبرت رايد وتورى لينمان **Reid & Lienemann**، ٢٠٠٦: ٣)

وتعرف صعوبات التعلم أيضا على أنها "افتقار التلميذ إلى التحصيل أو القدرة عليه في مجال واحد أو أكثر من مجالات التعلم، وذلك بالمقارنة إلى تحصيل الأفراد المساوين له في القدرة العقلية. وتؤكد معظم التعريفات على أنه اضطراب أساسي في العمليات النفسية التي يتضمنها فهم اللغة واستعمالها، سواء في ذلك اللغة المنطوقة أو المكتوبة".

(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦: ٢٦٧-٢٦٨)

وقد اقتصر الباحث في الدراسة الحالية على بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والتي تتمثل في صعوبات تعلم القراءة (صعوبات الوعي الصوتي Phonological Awareness، وصعوبات الإدراك البصري Visual Perception)، وصعوبات تعلم الكتابة (صعوبة الكتابة اليدوية Handwriting).

وفيما يلي عرض لهذه الصعوبات وكيفية قياسها لدى الأطفال من سن ٩ إلى ١٢ سنة:

أولاً: صعوبات الوعي الصوتي Phonological Awareness:

يعرف كيت مكليلان وآخــرون .McLellan et al (١٩٩٩: ١٧) الــوعي الصــوتي Phonological Awareness على إنه القدرة على التعرف واستخدام كل أحجام الوحــدات الصوتية والتي تتمثل في الكلمات والمقاطع والأصوات Phonemes (الفونيمات).

ويمكن قياس صعوبات الوعي الصوتي في ضوء المهام الآتية:

١- الربط بين صوت الحرف وشكله:

أ- يقوم الباحث بنطق صوت الـــ / p / أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحــرف المقابــل للصوت الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

t
d
b
p
q

(صفر-١)

ب- يقوم الباحث بنطق صوت ال / k / أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحــرف المقابــل للصوت الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

g
j
k
y
t

(صفر-١)

ج- يقوم الباحث بنطق صوت ال / v / أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحـــرف المقابـــل للصوت الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

f
m
n
v
t

(صفر-١)

د- يقوم الباحث بنطق صوت ال / z / أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحـــرف المقابـــل للصوت الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

s
f
z
v
j

(صفر-١)

هـ- يقوم الباحث بنطق صوت ال /o/ أمام الطفل، ثم يطلب منـــه تحديـــد الحـــرف المقابـــل للصوت الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

a
o
i
h
e

(صفر-١)

و- يقوم الباحث بنطق صوت ال / d / أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحـــرف المقابـــل للصوت الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

t
d
b
p
q

(صفر-١)

ز- يقوم الباحث بنطق صوت ال / b / أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحـــرف المقابـــل للصوت الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

t
d
p
q
b

(صفر-١)

ح- يقوم الباحث بنطق صوت ال / n / أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحـــرف المقابـــل للصوت الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

n
m
l
r
t

(صفر-١)

٢- **الربط بين اسم الحرف وشكله:**

أ- يقوم الباحث بنطق حرف ال (m) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

l
s
m
n
u

(صفر-١)

ب- يقوم الباحث بنطق حرف ال (g) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

y
g
j
k
i

(صفر-١)

ج- يقوم الباحث بنطق حرف ال (t) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

d
q
b
t
p

(صفر-١)

د- يقوم الباحث بنطق حرف ال (j) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

y
g
j
i
k

(صفر-١)

هـ- يقوم الباحث بنطق حرف ال (f) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

l
s
v
g
f

(صفر-١)

و- يقوم الباحث بنطق حرف ال (b) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

d
p
q
t
b

(صفر-١)

ز- يقوم الباحث بنطق حرف ال (s) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

c
s
z
e
a

(صفر-١)

ح- يقوم الباحث بنطق حرف ال (k) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

g
j
k
l
y

(صفر-١)

ط- يقوم الباحث بنطق حرف ال (u) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المسموع من بين مجموعة الأحرف المعطاة:

y
n
h
m
n

(صفر-١)

ي- يقوم الباحث بنطق حرف ال (y) أمام الطفل، ثم يطلب منه تحديد الحرف المقابل لاسم الحرف الذي يسمعه من بين مجموعة الأحرف التالية:

u
h
g
y
n

(صفر-١)

٣- تمييز الأصوات المتشابهة في الكلمات:

أ- يقوم الباحث بنطق مجموعة من الكلمات ثم يطلب من الطفل تحديد الصوت المتشابه في تلك الكلمات:

1- car – kite – cat

2- bat – mat – rat

3- fan – fin – far

4- cat – hat – rag

5- hot – hut – hen

6- bin – fin – tin

(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦)

ب- يقوم الباحث بنطق مجموعة من الكلمات ثم يطلب من الطفل تحديد الأصوات المتشابهة في تلك الكلمات:

1- ball – tall – fall

2- bat – mat – rat

3- bit – fit – sit

4- pot – hot – not

(صفر-١-٢-٣-٤)

٤- القافية:

أ- يقوم الباحث بنطق مجموعة من الكلمات ثم يطلب من الطفل تحديد الكلمات التي لا تتبع القافية:

1- sat – hat – fit – fat

2- call – mall – hall – shall

3- pin – ride - tin – thin

4- hot – hut – not – dot

5- pen – hen – men – pin

(صفر-١-٢-٣-٤-٥)

ب- يقوم الباحث بنطق مجموعة من الكلمات واحدة تلو الأخرى أمام الطفل، ثم يطلب منه ذكر بعض الكلمات التي تسير على نفس القافية ومتشابهة صوتياً:

1- nut
2- hen
3- ball
4- day
5- look

(صفر-١-٢-٣-٤-٥)

٥- تقسيم الكلمة إلى أصوات مفردة:

- يقوم الباحث بنطق مجموعة من الكلمات واحدة تلو الأخرى ثم يطلب من الطفل نطق أصوات كل كلمة بصورة مفردة:

1- hen
2- pot
3- fig
4- mat
5- sun
6- car
7- meat
8- look
9- sock
10- bee

(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)

٦- نطق الصوت الأول في الكلمة:

- يقوم الباحث بنطق مجموعة من الكلمات واحدة تلو الأخرى، ثم يطلب من الطفل نطق الصوت الأول في كل كلمة:

1- van
2- skirt
3- pen

4- duck
5- shirt
6- fan
7- truck
8- bin
9- thin
10- chair

(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)

٧- نطق الصوت الأخير في الكلمة:

- يقوم الباحث بنطق الكلمات الآتية واحدة تلو الأخرى، ثم يطلب من الطفل تحديد الصوت الأخير في كل كلمة:

1- bat
2- back
3- sun
4- ball
5- door
6- bad
7- some
8- bag
9- tree
10- dish

(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)

٨- الحذف Deletion

- يقوم الباحث بنطق مجموعة من الكلمات واحدة تلو الأخرى ثم يطلب من الطفل أن ينطق الكلمة بدون الصوت الأول:

1- smile
2- pant
3- meat
4- gray

5- pink
6- black
7- mat
8- hand
9- farm
10- fall

(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)

٩- الإضافة Addition

- يقوم الباحث بسؤال الطفل عن الكلمات التي يمكن تكوينها من خلال:
  - إضافة صوت / s / إلى كلمة park.
  - إضافة صوت / b / إلى كلمة at.
  - إضافة صوت / f / إلى كلمة arm.
  - إضافة صوت / b / إلى كلمة ox.
  - إضافة صوت / k / إلى كلمة old.
  - إضافة صوت / r / إلى كلمة ice.
  - إضافة صوت / s / إلى كلمة oil.
  - إضافة صوت / b / إلى كلمة lack.
  - إضافة صوت / s / إلى كلمة mall.
  - إضافة صوت / t / إلى كلمة all.

(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)

١٠-الإبدال Substitution

- يطلب الباحث من الطفل ما يلي:
  - إبدال الصوت الأخير في كلمة cat بصوت / n /
  - إبدال الصوت الأخير في كلمة walk بصوت / l /
  - إبدال الصوت الأخير في كلمة bag بصوت / k /
  - إبدال الصوت الأخير في كلمة bad بصوت / t /
  - إبدال الصوت الأخير في كلمة fig بصوت / t /

- إبدال الصوت الأخير في كلمة fig بصوت / δ /
- إبدال الصوت الأخير في كلمة wash بصوت / t /
- إبدال الصوت الأخير في كلمة five بصوت / n /
- إبدال الصوت الأخير في كلمة line بصوت / k /
- إبدال الصوت الأخير في كلمة dot بصوت / g /

(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)

ثانياً: صعوبات الإدراك البصري: Visual Perception

يعرف الإدراك على إنه تلك العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى. وصعوبة الإدراك البصري قد لا تدل على مشكلات في حدة البصر وإنما ها خاصة بالتعامل مع مثيرات حجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها وإدراك العمق مما يؤدى إلى مشكلات في إدراك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات والأشكال ويعوق هذا عمليات القراءة والكتابة والرسم.

(نبيل حافظ، ٢٠٠٤: ٥٠-٥١)

ويمكن قياس صعوبات الإدراك البصري في ضوء المهام الآتية:

١- إدراك الأحرف المتشابهة:

- يطلب الباحث من الطفل أن يقوم بوضع دائرة حول الحرف المختلف عن بقية الكلمات فيما يلي:

b	b	b	D	B
n	n	h	N	N
p	p	p	Q	P
e	e	e	C	E
E	E	E	E	F
g	g	g	G	Y
r	r	r	N	R
M	M	M	M	W

u	u	u	U	N
R	R	P	R	R

(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)

٢- إدراك الكلمات المتشابهة:

- يطلب الباحث من الطفل أن يقوم بوضع دائرة حول الكلمة المختلفة فيما يلي:

cat	cat	eat	cat	Cat
hut	hut	hut	nut	hut
there	their	there	There	There
big	big	big	big	dig
packet	pocket	packet	Packet	packet
brink	drink	drink	drink	drink
rice	mice	rice	rice	rice
lake	lake	lake	bake	lake
get	get	get	get	yet
cook	cook	cock	cook	cook

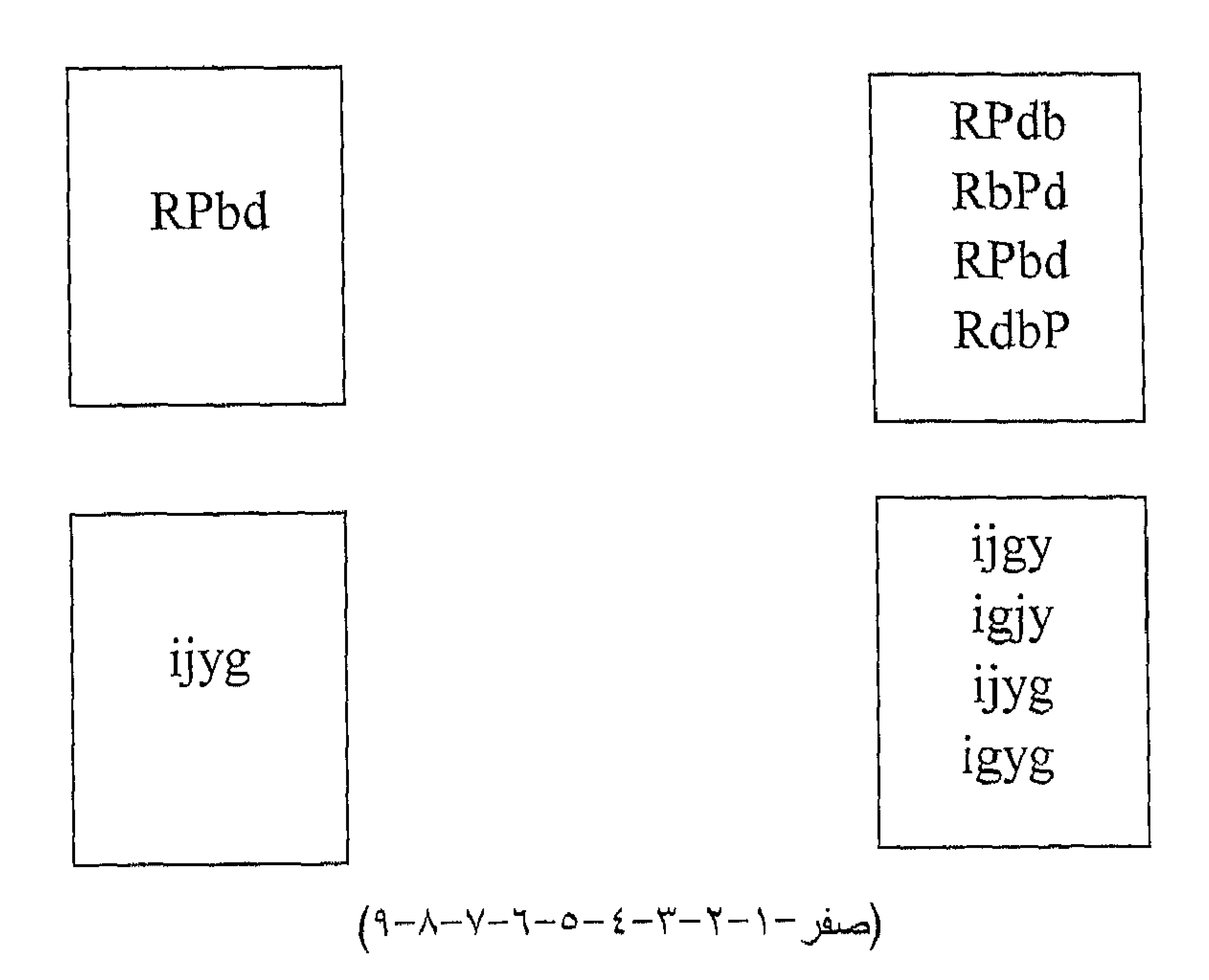
(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)

٣- إدراك مجموعة من الأحرف المتماثلة:

- يطلب الباحث من الطفل أن يصل مجموعة الأحرف من العمـــود (A) بمثيلاتهـــا مـــن العمود (B) فيما يلي:

(B)	(A)
rcas acsr sacr rsca	acsr
nmeb menb mneb nbem	Mneb

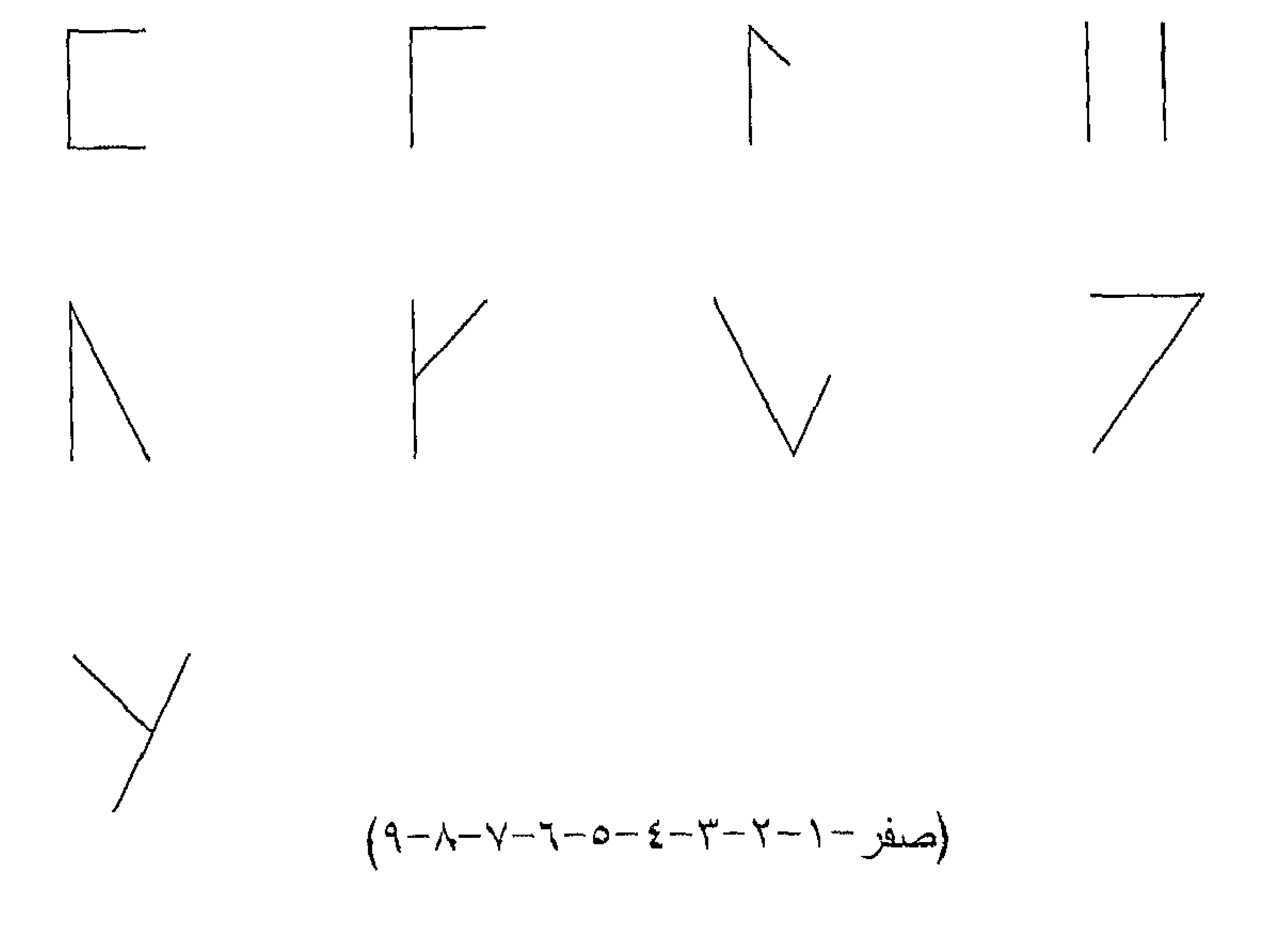
scyg	scgy scyg yscg gscy
undb	unbd nubd bnud undb
pqce	qpec pcqe pqce cepq
hnub	bnuh hbnu hunb hnub
uvrn	uvrn vurn vunr vunr



(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩)

٤- غلق الأشكال:

- يطلب الباحث من الطفل أن يكمل الناقص في كل شكل من الأشكال الآتية كـي يُكـون الأحرف الإنجليزية المقابلة:



(صفر-١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩)

ثالثاً: صعوبة الكتابة اليدوية Handwriting:

تعرف الكتابة اليدوية على أنها نشاط مركب يتطلب مزيج من المكونات المعرفية، واللمسية، والحركية الإدراكية. (سارة روزينبلوم وآخرون .Rosenblum et al، ٢٠٠٣: ٤١). وتتمثل صعوبات الكتابة اليدوية في صعوبات خاصة في كتابة الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، وعلامات الترقيم، ورسم الحروف والكلمات بأحجام وأشكال مناسبة، وأيضاً صعوبات استخدام الفراغ بين الكلمات عند الكتابة، والخلط بين الحروف الكبيرةCapital والصغيرة Small بصورة غير متجانسة داخل الكلمة الواحدة، وكذلك البطء في الكتابة.

١- **التعرف على الأحرف الكبيرة Capital Letters**

- يطلب الباحث من الطفل أن يكتب الحرف الصغير Small Letter المقابل لكل حرف من الأحرف التالية، على أن يقوم الطفل بنسخ الحرف بين سطرين طبقاً لطريقة الكتابة الصحيحة في اللغة الإنجليزية:

- D

____

____

(صفر-١)

- B

____

____

(صفر-١)

- C

____

____

(صفر-١)

- G

____

____

(صفر-١)

- H

(صفر-١)

- J

(صفر-١)

- M

(صفر-١)

- P

(صفر-١)

- R

(صفر-١)

- Y

(صفر-١)

٢- التعرف على الأحرف الصغيرة **Small Letters**

- يطلب الباحث من الطفل أن يكتب الحرف الكبير Capital Letter المقابل لكل حـرف من الأحرف التالية، على أن يقوم الطفل بنسخ الحرف بين سطرين طبقاً لطريقة الكتابة الصحيحة في اللغة الإنجليزية:

- k

(صفر-١)

- e

(صفر-١)

- a

(صفر-١)

- f

(صفر-١)

- i

(صفر-١)

- n

(صفر-١)

- q

(صفر-١)

- u

(صفر-١)

- v

(صفر-١)

- Z

(صفر-١)

٣- علامات الترقيم **Punctuation**

- ضع علامات الترقيم للجمل التالية: (نقطة، حرف كبير Capital Letter)

1- ali is tall

2- he is 11 years old

3- it is a cat

4- they are reading

5- samy likes meat and chicken

(ملاحظة: يحصل الطفل على درجة واحدة عن كل علامة ترقيم صحيحة يقوم بوضعها).

٤- المسافات بين الأحرف والكلمات:

- يطلب الباحث من الطفل كتابة الجُمل الآتية (مع تركيز الباحث عند التصحيح على المسافات بين الأحرف والمسافات بين الكلمات فقط):

- We cooked dinner.

- My name is Mohamed Ali.

- Hodhod can fly.

ملاحظة: يحصل الطفل على درجة عن كل كلمة تتناسب من حيث الفراغات بين أحرفها والكلمة التي تليها، على أن يقوم الطفل بنسخ الجملة بين سطرين طبقاً لطريقة الكتابة الصحيحة في اللغة الإنجليزية.

٥- شكل الأحرف:

- يطلب الباحث من الطفل كتابة الجمل الآتية، مع تركيز الباحث عند التصحيح على شكل الأحرف:

- Those are books.

- My father is reading.

- How are you?

ملاحظة: يحصل الطفل على درجة عن كل كلمة يكون فيها شكل الأحرف صحيحاً، على أن يقوم الطفل بنسخ الجملة بين سطرين طبقاً لطريقة الكتابة الصحيحة في اللغة الإنجليزية.

٦- حجم الأحرف:

- يطلب الباحث من الطفل كتابة الجمل الآتية (مع تركيز الباحث عند التصحيح على حجم الأحرف فقط):

- Water the seeds.

- They like bananas.

- How much is that?

ملاحظة: يحصل الطفل على درجة عن كل كلمة يكون فيها حجم الأحرف صحيحاً، على أن يقوم الطفل بنسخ الجملة بين سطرين طبقاً لطريقة الكتابة الصحيحة في اللغة الإنجليزية.

٧- الوقت:

- يطلب الباحث من الطفل كتابة الجمل الآتية (مع تركيز الباحث عند التصحيح على الوقت الذى يستغرقه الطفل في كتابة كل سطر على حدة):

- The lion and the wolf eat meat.

- The duckling was not yellow.

- Are you ready for your school trip?

- Grandfather wanted to eat the carrot.

- Can I have a kilo of oranges, please?

ملاحظة: يحصل الطفل على درجتين عن كل جملة في حالة كتابة الجملة في زمـن أقصـاه (٦٠) ثانية.

٨- **الخلط بين الأحرف الكبيرة والأحرف الصغيرة Capital & Small Letters:**

- يطلب الباحث من الطفل كتابة الأسطر الآتية (مع تركيز الباحث عند التصحيح على خلط الطفل بين الأحرف الكبيرة والأحرف الصغيرة Capital & Small Letters:

- I bought figs.

____

____

- I don't like snakes.

____

____

- We read English.

____

____

ملاحظة: يحصل الطفل على درجة عن كل كلمة لا يوجد بها أي خلط بين الأحرف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، على أن يقوم الطفل بنسخ الجملة بين سطرين طبقاً لطريقة الكتابة الصحيحة في اللغة الإنجليزية.

٩- حجم الحرف وشكله معاً:

- يطلب الباحث من الطفل أن يقوم بكتابة الأحرف الآتية، ويركز الباحث عند التصحيح على حجم الحرف وشكله:

- n h d

____

____

- c u q

____

____

- y g p

____

____

ملاحظة: يحصل الطفل على درجة عن كل حرف يقوم بكتابته بشكل وحجم صحيحين، على أن يقوم الطفل بنسخ الحرف بين سطرين طبقاً لطريقة الكتابة الصحيحة في اللغة الإنجليزية.

ملحق (٢)

برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى توافقهم النفسي

مقدمة:

تعنى الدول المتقدمة عناية خاصة بمدارس المرحلة الابتدائية، وتعمل على تأهيل تلك المرحلة وفق أحدث الأساليب وطرق التأهيل، وتبذل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث تعتبر هذه المرحلة الابتدائية الركيزة الأساسية واللبنة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة، أعنى مراحل التعليم الإعدادية والثانوية والجامعية.

وانطلاقاً من أهمية هذه المرحلة فإنه يجب التركيز عليها والاهتمام بها بصورة أكبر، لاسيما أن أي خلل يحدث في هذه المرحلة سيتراكم، وسيمتد في تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة؛ إذ يكتسب الطالب في المرحلة الابتدائية الكثير من العادات والقيم والاتجاهات، أضف إلى ذلك نمو قدراته واستعداداته العقلية إلى جانب تنمية المهارات الأساسية مثل القراءة، والكتابة، والحساب. وفى هذه المرحلة أيضاً يفهم العلاقات الصحيحة وكيفية ممارستها.

(تيسير كوافحة وعمر عبد العزيز، ٢٠٠٣: ١١٥)

وتعد صعوبات التعلم مشكلة عالمية تظهر في مختلف الدول، واللغات، والثقافات. وهذه المشكلة لا تقتصر فقط على دولة دون الأخرى، أو على الدول التي تتحدث باللغة الإنجليزية فحسب؛ حيث تشير نتائج العديد من البحوث إلى وجود أطفال في مختلف الثقافات يتمتعون بدرجة ذكاء عادية لكنهم يعانون من صعوبات في تعلم اللغة الشفوية، أو اكتساب مهارات القراءة والكتابة، أو القيام بالعمليات الحسابية.

(جانيت ليرنر Lerner، ١٩٩٧: ٦)

وقد بدأ الاهتمام بهذا المجال من قبل المتخصصين في ميدان التربية الخاصة بصورة ملحوظة؛ نظرا لأن مشكلة صعوبات التعلم تشمل عددا ليس بالقليل من الأطفال، خاصة أن مشكلاتهم تظهر في الغالب في مرحلة متأخرة بعد التحاقهم بالمدرسة؛ حيث تظهر هذه المشكلة في مجال التعلم الأكاديمي بصفة أساسية.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٤: ٣١)

ومما سبق كانت هناك حاجة إلى الاهتمام بصعوبات التعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية وتقديم الخدمات العلاجية لهؤلاء الأطفال حتى لا يتفاقم الخلل في عملية التعلم لديهم فيظهر في مراحل التعليم التالية.

تعريف البرنامج:

يعرف البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى توافقهم النفسي في الدراسة الحالية على أنه مجموعة الفنيات والاستراتيجيات والأنشطة التي تم اختيارها بحيث تتلاءم مع طبيعة الأطفال من سن ٩-١٢ سنة وذلك بهدف علاج بعض صعوبات تعلم القراءة في اللغة الإنجليزية (صعوبات الوعي الفونولوجي Phonological Awareness، وصعوبات الإدراك البصري Visual Perception)، وصعوبات تعلم الكتابة في اللغة الإنجليزية (صعوبة الكتابة اليدوية Handwriting) لدى هؤلاء الأطفال، وكذلك تحسين مستوى توافقهم النفسي.

أهمية البرنامج:

لقد بدأ اهتمام المدارس المصرية باللغة الأجنبية في مختلف المناطق التعليمية منذ عدة سنوات؛ وأصبح إلزامياً في جميع المدارس مع بداية المرحلة الابتدائية. ورغم أن دراسة اللغة الأجنبية قد تكون خبرة إثرائية ومجزية للطالب العادي؛ إلا أنه بالنسبة للطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم فإن دراسة اللغة الأجنبية تعد خبرة ضاغطة ومرهقة له؛ وذلك لأن تعلم اللغة الأجنبية خاصة في الطفولة، أو المرحلة الابتدائية إلى جانب اللغة العربية ليس بالأمر السهل؛ إذ يتطلب قدرات عقلية ذات مستوى مناسب، وطرق تدريس تتمتع بالكفاءة، بالإضافة إلي متابعة منزلية. وعلى الرغم من اكتشاف أن دراسة اللغة الأجنبية تعد تحديا صعبا للطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم منذ فترة طويلة، فإنها لم تلق الاهتمام اللازم من قبل الباحثين، والمتخصصين في مجال تعليم اللغة الأجنبية، وداخل المدارس بشكل عام حتى وقت قريب، وذلك حين اكتشف معلمو اللغة الإنجليزية (كلغة ثانية) أنه يوجد طلاب يعانون من صعوبة كبيرة في إتقان هذه اللغة. وقد أسفر ذلك عن توجيه الانتباه إلي ضرورة التعرف على هذه المشكلة من خلال إجراء البحوث التي تساعد علي تحديدها، والتعامل معها. مع اقتراح البرامج العلاجية للطلاب الذين يواجهون مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية كلغة ثانية.

(نبيل حافظ، ٢٠٠٤: ١٣٥؛ روبين شفارتس Schwarz، ١٩٩٧: ١)

وقد أشار ريتشارد فاجنر وآخرون .Wagner et al (٢٠٠٥: ٦) إلي ضرورة تـوفير مداخل فعالة للتعرف علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية، كما أن مواجهة هذه المشكلة أمر معقد نظرا للتطور الحديث الذي يشهده مجال صعوبات التعلم، وذلك بسبب عدم توفر المعلومات الدقيقة حول طبيعة صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، وكيفية تشخيصها وأساليب علاجها.

ومن جهة أخرى فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق المتمثل في قلة اعتمادهم علي أنفسهم، وإحساسهم بعدم تقدير الآخرين لقيمتهم الذاتية، وشعورهم بعدم الانتماء والاضطراب في علاقاتهم الأسرية والمدرسية، وتكوين ميول مضادة للمجتمع. وهؤلاء التلاميذ يتكون لديهم صورة سالبة عن ذواتهم مما يؤثر علي ثقتهم بأنفسهم ويؤدي إلي انخفاض مستوي تحصيلهم الدراسي.

(محمد المرسى، ١٩٩٣: ٨٠-٨١)

مما سبق تتضح أهمية إعداد برنامج لعلاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى التوافق النفسي لديهم وهذا ما تصدى الباحث للقيام به.

أهداف البرنامج:

يهدف برنامج الدراسة الحالية إلى علاج بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى توافقهم النفسي، وتتمثل هذه الصعوبات في صعوبات القراءة في اللغة الإنجليزية (صعوبات الوعي الصوتي Phonological Awareness، وصعوبات الإدراك البصري Visual Perception)، وصعوبات تعلم الكتابة في اللغة الإنجليزية (صعوبة الكتابة اليدوية Handwriting) ويمكن تصنيف أهداف البرنامج على النحو التالي:

أ- الأهداف العامة للبرنامج:

يسعى البرنامج بوجه عام إلى تحقيق ما يلي:

١- علاج صعوبات الوعي الفونولوجي في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال من سن ٩-١٢.

٢- تحسين قدرة هؤلاء الأطفال على الإدراك البصري.

٣- علاج صعوبات الكتابة اليدوية لدى هؤلاء الأطفال.

٤- تحسين التوافق الشخصي لدى الأطفال.

٥- تحسين التوافق الإجتماعي لدى الأطفال.

٦- تحسين التوافق الدراسي لدى الأطفال.

ب- الأهداف الإجرائية:

يسعى البرنامج – إجرائياً – إلى تحقيق ما يلي:

١- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية الإنجليزية.

٢- أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الإنجليزية الكبيرة والصغيرة Capital & Small.

٣- أن يربط الأطفال بين صوت وشكل بعض الأحرف الإنجليزية مثل (bv, p, f,...)

٤- أن يتعرف الأطفال على القافية في الكلمات الإنجليزية مثل (say, day,book, oklo).

٥- أن يتعرف الأطفال على كيفية تقسيم أصوات الكلمات ذات المقطع الواحد إلى أصوات مفردة.

٦- أن يحذف الطفل الصوت الأول في الكلمة.

٧- أن يضيف الطفل صوتاً في أول الكلمة.

٨- أن يستبدل الطفل صوتاً في آخر الكلمة بصوت آخر.

٩- أن يميز الطفل بين الأحرف المتشابهة مثل (d–b/ h–n/ c–e).

١٠- أن يتعرف الأطفال على بعض الكلمات المتشابهة مثل (cat / eat/ dig/ big/ nice/ rice).

١١- أن يدرك الأطفال الحروف بصرياً.

١٢- أن يستخدم الطفل علامات الترقيم Punctuation داخل جملة أو في سياق سؤال.

١٣- أن يعرف الطفل كيف يترك مسافات بين الأحرف والكلمات عند الكتابة.

١٤- أن يفرق الطفل بين الأحرف الكبيرة والصغيرة Capital & Small عند الكتابة.

الأسس التي يستند إليها البرنامج:

يستند برنامج الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأسس التي يمكن عرضها على النحو التالي:

أ- الأسس العامة:

يركز برنامج الدراسة الحالية على علاج بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال في سن المرحلة الابتدائية وتحسين مستوى توافقهم النفسي، وذلك من خلال مجموعة من الفنيات والاستارتيجيات والأنشطة التي تم اختيارها كي تتلاءم مع طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الأطفال من سن ٩ إلى ١٢ سنة.

ب- الأسس التربوية والنفسية:

يرتكز البرنامج على عدة أسس، منها:

١- ملاءمة فنيات البرنامج مع طبيعة صعوبات التعلم لدى الأطفال.

٢- ملاءمة أنشطة البرنامج لقدرات الأطفال.

٣- مراعاة البرنامج للفروق الفردية بين الأطفال.

٤- إعطاء الطفل الوقت الكافي للقيام بالمهام المختلفة للبرنامج.

٥- إستخدام التعزيز لإكساب الأطفال السلوكيات المرغوب فيها.

ج- الأسس الإجتماعية:

يعد تعرف الآباء والمعلمون على الدور الرئيسي لتفاعل الأقران في نمو أطفال يعانون من صعوبات في التعلم وصعوبات في اللغة من الأدوار الأساسية في تعليم الأطفال اللغة. فالباحثون الأوائل في مجال صعوبات التعلم وصعوبات اللغة قد أقروا أن النمو الاجتماعي يعد تحدياً واضحاً للعديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وصعوبات اللغة. ومع ذلك فقد حاول كل من المجالين تحديد العمليات المعرفية التي تشكل الأساس لصعوبات اللغة، وصعوبات تعلم القراءة والكتابة ومواجهتها، في الوقت الذي لم يلق فيه النمو الاجتماعي لهؤلاء الأطفال إلا القليل من الاهتمام.

(كاثرين باتلر وإيلين سيليمان Butler & Silliman، ٢٠٠٢: ٢٤١)

ويذكر نبيل حافظ (٢٠٠٤: ١٩٤) أنه قد لوحظ أن صعوبات التعلم لا تقتصر فقط على المجالات الدراسية وإنما تشمل أيضاً السلوك الاجتماعي الذي غالباً ما يرتبط بها بصورة أو بأخرى.

مصادر إعداد البرنامج:

أعتمد الباحث في إعداده لبرنامجه على المصادر التالية:

١- الإطار النظري للدراسة.

٢- الكتب الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية للأطفال.

٣- البرامج الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية.

٤- البحوث والدراسات العربية والأجنبية في مجال صعوبات التعلم ومجال التوافق النفسي لدى الأطفال.

بالإضافة إلى إفادة الباحث من الكتابات السابقة المتاحة في أدبيات التربية الخاصة ذات الصلة – بشكل أو بآخر – بموضوع دراسته.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة العديد من الفنيات التي تساعد في علاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والتي تتناسب مع الفئة العمرية لعينة الدراسة وهى:

أ- التعزيز Reinforcement

يعرف دافيد ستات Statt (٢٠٠٣: ١١٥) التعزيز على أنه زيادة احتمال حدوث سلوك معين وذلك من خلال الإثابة على هذا السلوك. كما يعرفه حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣: ١٠٩) بأنه العملية التي يتم بمقتضاها زيادة احتمالية قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه. كما يعرف التعزيز في مجال التدريس بأنه العملية التي يقوم بها المعلم عند تقديم مثير لطالب معين لمكافأته على سلوك مرغوب فيه، بغرض تشجيعه على إعادة تكرار هذا السلوك مرة أخرى؛ الأمر الذي يؤدى إلى تقوية ذلك السلوك وظهوره مرة أخرى.

وينقسم التعزيز إلى نوعين:

١- التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement

يعرف التعزيز الإيجابي على أنه المكافأة التي تلي السلوك مباشرة على نحو موثوق فيه وتزيد من حدوث هذا السلوك مرة أخرى.

(براين هوبكينز وآخرون .Hopkinset al، ٢٠٠٥: ٥٨٩)

٢- التعزيز السلبي Negative Reinforcement

يعرف التعزيز السلبي على أنه تجنب أو استبعاد مثير منفر من البيئة لزيادة حدوث السلوك فور استبعاد ذلك المثير. وغالباً ما يتم الخلط بين التعزيز السلبي والعقاب. ففي التعزيز السلبي يزداد احتمال حدوث سلوك ما يتبعه استبعاد مثير منفر. أما في العقاب فإنه يتناقص حدوث السلوك الذي يتبعه استبعاد مثير ايجابي (العقاب السلبي) أو تقديم حدث منفر (عقاب ايجابي).

(سيسيل رينولدز و ايلين جانزن Reynolds Cecil & Janzen Elaine، ٢٠٠٧: ١٤٣٠)

ب- النمذجة Modeling

يعرف روبيرت بارون Baron (١٩٩٩: ٦٢٢) النمذجة على أنها عملية يتم من خلالها مساعدة الأفراد على اكتساب معلومات جديدة أو تعلم سلوكيات جديدة وذلك من خلال ملاحظة أفعال الآخرين.

ويذكر عبد العزيز الشخص (٢٠٠٤: ٧٣) أن التعلم بالنموذج يعتبر أسلوباً مناسباً لتعلم كثير من المهارات الاجتماعية والشخصية والحركية. كما يمكن استخدام التعلم بالنموذج أيضاً في تعليم المهارات اللغوية، والمهارات المهنية، والأنشطة الترفيهية.

ج- المحاكاة Imitation

إن فهم التعلم بالنمذجة أو المحاكاة كاستراتيجية تعليمية يعد أمراً صعباً إلى حد ما؛ ذلك أن كل من هذين المصطلحين يتم استخدامهما بالتبادل، فهناك علاقة متبادلة بين التعلم بالنموذج والمحاكاة؛ حيث يزود المعلم الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يتعلم من هذا النموذج عن طريق المحاكاة. وبذلك فالمحاكاة عبارة عن تقليد سلوك شخص أخر سواء شعورياً أو لا شعورياً.

(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٤: ٧٥ & دافيد ستات Statt، ٢٠٠٣: ١١٥)

د- التغذية الراجعة Feedback:

تعرف التغذية الراجعة بأنها عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظم ومستمر من أجل مساعدته في تغيير الاستجابات الخاطئة وتعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات الصحيحة. وتعتبر التغذية الراجعة إحدى المتغيرات المهمة في حياة الأفراد التي تهدف في النهاية إلى تحسين الأداء في المرات اللاحقة.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

أ- التكرار Rehearsal:

تتضمن هذه الاستراتيجية أن يطلب المعلم من الأطفال تكرار ما يتعلمونه بشكل لفظي أو كتابي، أو النظر إلى المثيرات والتفكير فيها ودراستها. وقد يطلب من الأطفال تكرار ما يتعلمونه لمرة واحدة، أو لعدة مرات، أو لعدد غير محدود من المرات.

ب- توجيه الانتباه Orienting Attention:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى توجيه انتباه الأطفال إلى المهمة، فعلى سبيل المثال يستطيع المعلمون أمر الأطفال بمتابعتهم، أو الاستماع إليهم بحرص أثناء شرح الدرس.
(لى سوانسون وآخرون .Swanson et al، ١٩٩٨: ١٥٢)

الأنشطة والأدوات المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحث الكثير من الأنشطة والأدوات في إعداد برنامج الدراسة. فاستخدم أنشطة الفك والتركيب، والأغاني والأناشيد، والصلصال، والمكعبات، والنسخ، والتحديد. كما استخدم أيضاً البطاقات. فقد أشار كل من كاترين جيلدرد ودافيد جيلدرد (٢٠٠٥، ٣٢٣، ٣٨٨) إلى أن استخدام البطاقات يعد أسلوباً مألوفاً بالنسبة لمعظم الأطفال لأنه يستخدم بكثرة في الأغراض التعليمية بالمدارس وشرح الدروس، كما يستخدم أيضاً لإكساب الأطفال فهم السلوكيات المقبولة وغير المقبولة اجتماعياً، وتنمية مفهوم واضح للقيود والمحددات والتوقعات غير المقبولة اجتماعياً.

زمن البرنامج:

تكون برنامج الدراسة الحالية من (٢٧) جلسة تم إجراؤها على مدار شهرين بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، واستغرقت الجلسة الواحدة زمناً قدره (٣٥) دقيقة، فضلاً عن الجلسة الختامية التي استغرقت (٧٢) دقيقة قام فيها الباحث بتقييم أطفال المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تطبيق مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال.

الفئة المطبق عليها البرنامج:

طبق برنامج الدراسة الحالية على عينة قوامها (٢٠) طفلاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمها إلى مجموعتين كالتالي:

- (١٠) أطفال مجموعة تجريبية (يطبق عليها البرنامج).
- (١٠) أطفال مجموعة ضابطة.

ويوضح الجدول التالي توزيع جلسات البرنامج:

جدول جلسات البرنامج

رقم الجلسة	نوع الصعوبة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
الأولى		- تعارف بين الباحث والأطفال. - شرح مضمون البرنامج وأهميته.	٣٥ دقيقة
من الثانية إلى الرابعة	الوعي الصوتي	- أن يربط الأطفال بين صوت وشكل الحروف التالية (p, b, f, v, s, z, g, k, e, i, o, d, t, m, n).	٣٥ دقيقة
من الخامسة إلى الحادية عشر	الوعي الصوتي	- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية. - أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small بحجم وشكل صحيحين.	٣٥ دقيقة
من الثانية عشر إلى الخامسة عشر	الوعي الصوتي	- أن يتعرف الأطفال على القافية في الكلمات (look-book / day-say / fall-mall / cut-nut / fat-mat / hen-ten / fit-bit hot-not).	٣٥ دقيقة
السادسة عشر	الوعي الصوتي	- أن يفصل الأطفال أصوات الكلمات ذات المقطع الواحد إلى أصوات مفردة.	٣٥ دقيقة
السابعة عشر	الوعي الصوتي	- أن يحذف الأطفال الصوت الأول في الكلمة.	٣٥ دقيقة

رقم الجلسة	نوع الصعوبة	هدف الجلسة	زمن الجلسة
الثامنة عشر		- أن يضيف الأطفال صوت في أول الكلمة.	٣٥ دقيقة
التاسعة عشر		- أن يستبدل الأطفال صوت في أخر الكلمة بصوت آخر.	٣٥ دقيقة
العشرون	الإدراك البصري	- أن يدرك الأطفال الحروف بصرياً.	٣٥ دقيقة
الحادية والعشرون والثانية والعشرون		- أن يميز الأطفال بين الأحرف المتشابهة التالية (b-d / n-h / e-c / E-F / g-y / p-q / r-n / M-W / n-u / R-P).	٣٥ دقيقة
الثالثة والعشرون		- أن يميز الأطفال بين بعض الكلمات المتشابهة. - أن يميز الأطفال بين مجموعة من الأحرف المتماثلة.	٣٥ دقيقة
الرابعة والعشرون	الكتابة اليدوية	- أن يستخدم الأطفال علامات الترقيم (capital letter, small letter, full stop) عند الكتابة.	٣٥ دقيقة
الخامسة والعشرون		- أن يعرف الأطفال كيف يتركون مسافات بين الأحرف والكلمات عند الكتابة.	٣٥ دقيقة
السادسة والعشرون		- أن يفرق الأطفال بين الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small عند الكتابة.	٣٥ دقيقة
الجلسة السابعة والعشرون	جلسة ختامية	- تقييم أطفال المجموعة التجريبية من خلال تطبيق مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال.	٧٠ دقيقة

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: جلسة التعارف

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي بمدرسة العقاد الابتدائية التابعة لإدارة المطرية التعليمية بمحافظة القاهرة.

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- التعارف بين الباحث والأطفال.
- شرح مضمون البرنامج وأهميته.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

- التغذية الراجعة.

إجراءات الجلسة:

١- يقوم الباحث بالترحيب بأطفال المجموعة التجريبية.

٢- يعرف الباحث نفسه للأطفال، ثم يوضح الباحث أهمية حضور الأطفال لجلسات البرنامج بأن يذكر لهم أن حضورهم سيساعدهم على التفوق في مادة اللغة الإنجليزية بين زملائهم كما سيسهل عليهم الحصول على درجات مرتفعة في تلك المادة.

٣- يطلب الباحث من كل طفل من أطفال المجموعة التجريبية أن يعرف نفسه لزملائه بأن يذكر اسمه (أحمد محمد)، سنه (١٠ سنوات)، وفصله الدراسي (٣/٤)، ومكان سكنه (شارع النور بالمطرية).

٤- يتحدث الباحث مع كل طفل عن المادة الدراسية المفضلة له، وما سبب حبه لتلك المادة.

٥- يسأل الباحث كل طفل عن رأيه في مادة اللغة الإنجليزية، هل يحبها إذا لم تكن المادة المفضلة له، وإذا كانت إجابته بالرفض فما سبب ذلك، وعند ذكر السبب يقوم الباحث بالتحدث عن اللغة الإنجليزية بشيء من التشويق، فمثلاً إذا كان سبب كره التلميذ للمادة هو أنها مادة صعبة الفهم والمذاكرة، يقول له الباحث: "ليه بس دي مادة سهلة وجميلة

وإن شاء الله لما تحضر معانا في كل مرة هديك حاجات حلوة وهتسمع أطفال بتغني بالإنجليزي وهنغنى معاهم وهتلاقى المادة حلوة خالص".

٦- يناقش الباحث أراء الأطفال الخاصة بمادة اللغة الإنجليزية.

٧- يوضح الباحث للأطفال أهداف البرنامج وأهميته.

تقويم الجلسة:

تم تقييم أنشطة الجلسة بأن يوجه الباحث سؤالاً إلى كل طفل من أطفال المجموعة التجريبية عن اسم الطفل الذي يجلس أمامه على المنضدة، وعن الفصل الذي يلتحق به. وفى حالة خطأ أحد الأطفال في اسم زميله يقول له الباحث: "كده بقى أنا هزعل منك، أنا عايزك تبقى صاحبى لكل حاجة أنا بقولها عشان لما أسالك تجاوب علّي وعشان كمان تاخد هدايا وحاجات حلوة كتير، زميلك يا سيدى اسمه علىء تمام؟

وفى نهاية الجلسة يقوم الباحث بتوديع الأطفال، ويذكرهم بالمواظبة والحضور في الموعد القادم للجلسة التالية، وأن لا ينسى أحداً منهم اسم زميله.

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: أصوات وأشكال الحروف (١).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدف التالي:

- أن يربط الطفل بين صوت وشكل كل حرف من الحروف التالية: (P, b, f, v, s, z).

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- تبادل الأدوار- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الأحرف سالفة الذكر.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث بالأطفال عند حضورهم قائلاً: "السلام عليكم، إزيكم يا حبايبى...، أخباركم إيه؟ عملتم إيه المرة اللى فاتت لما روحتم البيت؟ حد منكم قال لبابا أو ماما عن أننا هناخد حاجات حلوة في الإنجليزى مع بعض"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال.

٢- يقول الباحث للتلاميذ: طيب دلوقتى بقى عايزين ناخد بالنا من الحاجات الجميلة اللى هنتعلمها النهاردة وهتعجبكم إن شاء الله.

٣- يوضح الباحث للطفل الفرق بين اسم الحرف "p" وصوته، بأن يذكر بأن مثلاً في اللغة العربية هذا الحرف اسمه (باء) ولكن صوته /ب/ وينطق صوت حرف الباء.

٤- يقوم الباحث بنطق صوت حرف /P/ أمام الطفل.

٥- يطلب الباحث من الطفل ترديد صوت الحرف.

٦- يقوم الباحث بنطق صوت حرف /b/.

٧- يطلب الباحث من الطفل ترديد صوت الحرف.

٨- يوضح الباحث الفرق بين صوت /p/ وصوت /b/، بأن يبين أن الحرف الأول يصاحبه خروج هواء من الفم عند النطق، ويبين ذلك من خلال وضع ورقه أمام شفتيه عند نطق صوت حرف /p/ التى ستهتز بدورها نتيجة لخروج هواء من الشفتين، أو أن يضع الباحث مجموعة من قصاصات الأوراق التى ستتبعثر نتيجة لخروج الهواء من الشفتين. أما صوت حرف /b/ لا يصاحبه هواء عند النطق ويوضح الباحث ذلك بنفس الطريقة.

٩- يطلب الباحث من أحد الأطفال ترديد كلا الصوتين /p/ & /b/، مع وضع الورقة أمام شفتيه لملاحظة خروج الهواء من شفتيه.

١٠- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع باقى أصوات الأحرف سالفة الذكر.

١١- يعزز الباحث الطفل الذي يقوم بنطق أصوات تلك الأحرف بطريقة صحيحة (استخدام تعزيز لفظي من خلال مدح الطفل: برافو، ممتاز).

أنشطة الجلسة:

تتعدد الأنشطة في الجلسة على النحو التالي:

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث أمام الأطفال مجموعة الأحرف سالفة الذكر مكتوبة على بطاقات.

٢- يقوم الباحث بنطق صوت أحد هذه الأحرف.

٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال تحديد الحرف المسئول عن إصدار ذلك الصوت.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة؛ وذلك من خلال إعطائه (قلم رصاص) فور ذكر الإجابة الصحيحة.

٥- يحدد الباحث الأطفال الذين لا يستطيعون المشاركة في هذا النشاط ويوضح لهم نطق أصوات الحروف مرة أخرى، ثم يقوم الباحث بسؤالهم مرة أخرى للتأكد من مشاركتهم بصورة صحيحة، وبعد ذلك ينتقل الباحث إلى النشاط الثاني.

- **النشاط الثاني:**

١- يعرض الباحث أمام الأطفال أحد الأحرف سالفة الذكر مكتوباً على بطاقة.

٢- يطلب الباحث من أحد الأطفال إصدار الصوت الخاص بالحرف المكتوب أمامه.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة؛ وذلك من خلال إعطائه (مسطرة) بعد الإجابة مباشرة.

٤- بعد تأكد الباحث من مشاركة الأطفال في النشاط ينتقل إلى النشاط الثالث.

- **النشاط الثالث**

١- يقوم الباحث باختيار أحد الأطفال ويطلب منه اختيار إحدى البطاقات.

٢- يقوم الباحث باختيار طفل آخر ويطلب منه إصدار الصوت الخاص بذلك الحرف.

٣- يقوم الباحث بتبديل الأدوار بين الأطفال حتى يتأكد من استجابة كل طفل لأصوات الحروف.

٤- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة (مصافحة الطفل قائلاً: أحسنت).

يراعى الباحث من خلال الأنشطة السابقة أن يعزز الأطفال مادياً ولفظياً في حالة مشاركتهم بصورة صحيحة، أما الأطفال الذين لا يستطيعون المشاركة ويحاول تشجيعهم على ذلك وتكرار الشرح لهم حتى يتسنى لهم المشاركة، وفي حالة عدم استجابة الطفل لا يقوم الباحث بتعزيزه.

تقويم الجلسة:

- تم تقييم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى إيه الأصوات اللى عرفناها النهاردة؟

يجيب الأطفال: عرفنا صوت /P, b, f, v, s, z/؛ وذلك للتأكد من إلمام الأطفال بأصوات الحروف موضع النشاط.

- يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى بقى يبقى خلصنا وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة...، ومحدش يتأخر منكم، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما الأصوات اللى عرفناها النهاردة، ويلا بقى مع السلامة، باى باى.

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: أصوات وأشكال الحروف (٢).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدف التالي:

- أن يربط الطفل بين صوت وشكل كل حرف من الحروف التالية: (g, k, e, i).

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- تبادل الأدوار- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الأحرف سالفة الذكر.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث بالأطفال عند حضورهم قائلاً: "السلام عليكم، إزيكم يا حبايبى...، أخباركم إيه؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت لما روحتم البيت؟ قولنا

لماما وبابا على الأصوات بتاعت المرة اللى فاتت"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويصحح نطق الأصوات إذا كان بها أخطاء، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم. كما يشكر الباحث الأطفال على حرصهم على الحضور وعدم التغيب.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتي بقى عايزكم تركزوا في الأصوات بتاعت النهاردة عشان نحفظها زى أصوات المرة اللى فاتت".

٣- يقوم الباحث بنطق صوت حرف /e/ أمام الطفل.

٤- يذكر الباحث للأطفال الفرق بين اسم الحرف وصوته كما تم ذكره بالجلسة السابقة.

٥- يطلب الباحث من الطفل ترديد صوت الحرف.

٦- يقوم الباحث بنطق صوت حرف /i/.

٧- يطلب الباحث من الأطفال ترديد صوت الحرف.

٨- يوضح الباحث الفرق بين صوت /e/ وصوت /i/، ففي الصوت الأول نلاحظ أن صوت الحرف مفتوح كالأصوات المفتوحة في اللغة العربية، أما الصوت الثاني فبه كسرة مثل الأصوات المكسورة في اللغة العربية.

٩- يطلب الباحث من الطفل ترديد كلا الصوتين /e/ & /i/.

١٠-يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع باقي أصوات الأحرف سالفة الذكر.

١١-يعزز الباحث الطفل الذي يقوم بنطق أصوات تلك الأحرف بطريقة صحيحة (استخدام تعزيز لفظي من خلال مدح الطفل: أحسنت، هو ده النطق الصحيح).

أنشطة الجلسة:

تتعدد الأنشطة في الجلسة على النحو التالي:

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث أمام الأطفال مجموعة الأحرف سالفة الذكر مكتوبة على بطاقات.

٢- يقوم الباحث بنطق صوت أحد هذه الأحرف.

٣- يطلب الباحث من الأطفال تحديد الحرف المسئول عن إصدار ذلك الصوت.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة، وذلك من خلال إعطائه (استيكة) - مثلاً- فور ذكر الإجابة الصحيحة.

٥- يحدد الباحث الأطفال الذين لا يستطيعون المشاركة في هذا النشاط ويوضح لهم نطق أصوات الحروف مرة أخرى، ثم يقوم الباحث بسؤالهم مرة أخرى للتأكد من نطقهم بصورة صحيحة، وبعد ذلك ينتقل الباحث إلى النشاط الثاني.

- **النشاط الثاني:**

١- يعرض الباحث أمام الأطفال أحد الأحرف سالفة الذكر على بطاقة.

٢- يطلب الباحث من أحد الأطفال إصدار الصوت الخاص بالحرف المعروض.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة، وذلك من خلال إعطائه (قلم جاف) - مثلاً- بعد الإجابة مباشرة.

٤- بعد أن تأكد الباحث من مشاركة الأطفال في هذا النشاط ينتقل إلى النشاط الثالث.

- **النشاط الثالث**

١- يقوم الباحث باختيار أحد الأطفال ويطلب منه اختيار احد بطاقات الأحرف.

٢- يقوم الباحث باختيار طفل آخر ويطلب منه إصدار الصوت الخاص بذلك الحرف.

٣- يقوم الباحث بتبديل الأدوار بين الأطفال حتى يتأكد من استجابة كل طفل لأصوات الحروف.

٤- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة.

٥- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة (مصافحة الطفل قائلاً: شاطر يا فلان "باسمه").

يراعى الباحث من خلال الأنشطة السابقة أن يعزز الأطفال ماديا ولفظيا في حالة مشاركتهم بصورة صحيحة، أما الأطفال الذين لا يستطيعون المشاركة يحاول تشجيعهم على ذلك وتكرار الشرح لهم حتى يتسنى لهم المشاركة، وفى حالة عدم قدرة الطفل على النطق الصحيح لا يقوم الباحث بتعزيزه.

تقويم الجلسة:

- تم توجيه أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى إيه الأصوات اللى اتعلمناها النهاردة؟

يجيب الأطفال: تدربنا على نطق صوت /g, k, e, i/؛ وذلك للتأكد من إلمام الأطفال بأصوات الحروف المتعلمة.

- يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى بقى يبقى خلصنا الأصوات بتاعت النهاردة وأشوفكم إن شاء الله في معادنا الجاى يوم... الساعة...، وياريت كلنا نيجى في المعاد بالظبط، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما زى المرة اللى فاتت على الأصوات اللى عرفناها النهاردة، ودلوقتى أقولكم مع السلامة، وأشوفكم على خير، سلام.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: أصوات وأشكال الحروف (٣).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدف التالي:

- أن يربط الطفل بين صوت وشكل كل حرف من الحروف التالية: (o ,d, t, m, n).

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- تبادل الأدوار- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الأحرف سالفة الذكر.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث بالأطفال عند حضورهم قائلاً: "السلام عليكم، إزيكم النهاردة؟ عاملين إيه؟ وعملتم إيه بقى المرة اللى فاتت لما روحتم البيت؟ قولنا لماما وبابا على الأصوات بتاعت المرة اللى فاتت"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويصحح نطق الأصوات إذا كان بها أخطاء، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم، كما يشكر الباحث الأطفال على التزامهم بالحضور وعدم التغيب.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتى بقى عايزكم تركزوا في الأصوات بتاعت النهاردة عشان نحفظها زى كل الأصوات اللى اتعلمناها، وكمان نخلى بالنا أن الحاجات اللى بناخدها دى هسألكم فيها في الأخر خالص كمان، واللى حيكون شاطر ليه عندي جايزة كبيرة هيتبسط منها على الأخر".

٣- يقوم الباحث بنطق صوت حرف /t/ أمام الأطفال.

٤- يُذكر الباحث الأطفال الفرق بين اسم الحرف وصوته كما سبق.

٥- يطلب الباحث من الأطفال ترديد صوت الحرف.

٦- يقوم الباحث بنطق صوت حرف /d/.

٧- يطلب الباحث من الأطفال ترديد صوت الحرف.

٨- يوضح الباحث الفرق بين صوت /t/ وصوت /d/، فيوضح أن الصوت الأول يشبه صوت حرف التاء في اللغة العربية، أما الصوت الثاني فيشبه صوت حرف الدال.

٩- يطلب الباحث من الطفل ترديد كلا الصوتين /t/ & /d/.

١٠- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع باقي أصوات الأحرف سالفة الذكر.

١١- يعزز الباحث الطفل الذي يقوم بنطق أصوات تلك الأحرف بطريقة صحيحة (يستخدم الباحث تعزيز معنوي كالربت على الكتف أو الطلب من الأطفال الآخرين التصفيق له).

أنشطة الجلسة:

تعددت أنشطة الجلسة الحالية على النحو التالي:

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث أمام الأطفال مجموعة الأحرف سالفة الذكر مكتوبة على بطاقات.

٢- يقوم الباحث بنطق صوت أحد هذه الأحرف.

٣- يطلب الباحث من الأطفال تحديد الحرف المسئول عن إصدار ذلك الصوت.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة، وذلك من خلال إعطائه (براية) - مثلاً- فور ذكر الإجابة الصحيحة.

٥- يحدد الباحث الأطفال الذين لا يستطيعون المشاركة في هذا النشاط ويوضح لهم نطق أصوات الحروف مرة أخرى، ثم يقوم الباحث بسؤالهم مرة أخرى للتأكد من مشاركتهم بصورة صحيحة، وبعد ذلك ينتقل الباحث إلى النشاط الثاني.

- **النشاط الثاني:**

١- يعرض الباحث أمام الأطفال أحد الأحرف سالفة الذكر على بطاقة.

٢- يطلب الباحث من أحد الأطفال إصدار الصوت الخاص بالحرف المعروض.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة وذلك من خلال إعطائه (قلم جاف) - مثلاً- بعد الإجابة مباشرة.

٤- بعد تأكد الباحث من مشاركة الأطفال في هذا النشاط ينتقل إلى النشاط الثالث.

- **النشاط الثالث**

١- يقوم الباحث باختيار أحد الأطفال ويطلب منه اختيار احد بطاقات الأحرف.

٢- يقوم الباحث باختيار طفل آخر ويطلب منه إصدار الصوت الخاص بذلك الحرف.

٣- يقوم الباحث بتبديل الأدوار بين الأطفال حتى يتأكد من استجابة كل طفل لأصوات الحروف.

٤- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة (التصفيق للطفل قائلاً: ممتاز يا...).

يراعى الباحث من خلال الأنشطة السابقة أن يعزز الأطفال مادياً ولفظياً في حالة مشاركتهم بصورة صحيحة، أما الأطفال الذين لا يستطيعون المشاركة يحاول تشجيعهم على

ذلك وتكرار الشرح لهم حتى يتسنى لهم المشاركة، وفى حالة عدم استجابة الطفل يمنع عنه التعزيز.

تقويم الجلسة:

- تم تقييم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى عايز حد يقولى إيه الأصوات اللى اتعلمناها النهاردة؟.

يجيب أحدهم: عرفنا صوت /i/ ثم يطلب المعلم من طفل آخر أن يكمل وهكذا، للتأكد من إلمام الأطفال لأصوات الحروف المتعلمة.

- يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى بقى يبقى خلصنا الأصوات بتاعت النهاردة بحمد الله، وأشوفكم على خير المرة الجاية يوم... الساعة...، وياريت كلنا نيجى في معادنا، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، عشان الأصوات دى مهمة، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما زى المرة اللى فاتت على الأصوات اللى عرفناها النهاردة، ودلوقتى أقولكم سلام عليكم، وأشوفكم على خير يا حبايبى، وسلامي لماما وبابا وكل اخواتكم، باى باى.

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: الحروف الأبجدية (١).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية الآتية (a, b, c, d)

٢- أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small للأحرف سالفة الذكر بحجم وشكل صحيحين.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- تبادل الأدوار- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الحروف (a, b, c, d) بشكليها الكبيـر والصـغير Capital & Small، شريط كاسيت لأغنية الحروف الأبجدية، شيتات مصورة لتحديد ونسـخ الحـروف الأبجدية الخاصة بالجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكـم يا حبايبى النهاردة؟ أخباركم إيه؟ وعملتم إيه بقى المرة اللى فاتت لما روحـتم البيـت؟ قولنا لماما وبابا على الأصوات بتاعت المرة اللى فاتت"، ثم يستمع الباحـث لإجابـات الأطفال ويصحح نطق الأصوات إذا كان بها أخطاء، ويعزز لفظياً الإجابات الصـحيحة لهم بكلمات مدح (ممتاز، برافو عليكم). كما يشكر الباحث الأطفال على حرصهم علـى الحضور وعدم التغييب.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتى بقى هنتعلم مع بعض ازاى ننطق ونكتب بعض الحروف الأبجدية، طبعاً أنا عارف أن فيه منكم اللى بيعرف يكتبها ويقول أسمائها بس في الغالب بيبقى فيه غلط في نطق اسم الحرف وكمان في طريقة كتابته صح، عايزكم بقى تخـدوا بالكم منى وأنا بانطق كل حرف، وكمان لما اكتبه بين السطرين بشكل كبيـر وصـغير Capital & Small وياريت نركز عشان هسألكم في الحروف اللى هناخدها من وقت للتانى، واللى هيكون شاطر ليه عندى جايزة حلوه".

٣- يقوم الباحث بعرض حرف (A) أمام الأطفال متحدثاً عن شكل الحرف وحجمـه بـين السطرين، والشكل الصغير (a) الخاص به.

٤- يقوم الباحث بكتابة حرف (A) بالشكلين الكبيـر والصـغير Capital & Small فـي كراسة كل طفل بشكل فردى، ويوضح له كيفية كتابة الحرف بطريقة صحيحة.

٥- يبين الباحث للطفل أوجه التشابه والاختلاف بين كـلا الشـكلين (Capital & Small) ناطقاً اسم الحرف بشكل واضح أمام الطفل.

٦- يطلب الباحث من كل طفل على حده ترديد اسم الحرف.

٧- بعد الانتهاء من التعامل مع كل طفل على حدة يعرض الباحث علـى الأطفـال بطاقـة مكتوب عليها حرف (a) بالشكلين الكبير والصغير Capital & Small أمام الأطفـال وينطق اسم الحرف مرة أخرى.

٨- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الحروف موضع اهتمام الجلسة.

٩- يقوم الباحث بتشغيل أغنية للحروف الأبجدية.

١٠-يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بالغناء مع أغنية الحروف على أن يشـيروا إلـى البطاقات الخاصة بتلك الحروف الموضوعة أمامهم على الطاولة.

أنشطة الجلسة:

تتضمن الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة، والذي يركز النشاط الأول فيها علـى كيفية ربط الأطفال بين اسم الحرف وشكله، ويركز النشاط الثاني على كيفية تعرف الأطفـال على الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، ويركز النشاط الثالث علـى كيفية التعرف على الشكل الكبير والصغير Capital & Small لكل حرف، في حين يركـز النشاط الرابع والأخير على كيفية تحديد ونسخ الحروف موضـوع الجلسـة بشـكل وحجـم صحيحين.

- **النشاط الأول:**

١- يقوم الباحث بنطق اسم حرف (a)- كنموذج للنطق الصحيح- ثم يطلب مـن الأطفـال تحديد البطاقة الخاصة بالحرف.

٢- يقوم الباحث بتعزيز الطفل أو الأطفال الذين يقومون بالإشارة إلى البطاقة الصحيحة.

٣- يكرر الباحث هذا النشاط مع باقي الأحرف ويعزز الباحث لفظيا الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (برافو ، هايل).

- **النشاط الثاني:**

١- يوزع الباحث على كل طفل مجموعة من الكروت الخاصة بالحروف الصغيرة والكبيرة Capital & Small.

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتصنيف الحروف إلى مجمـوعتين، مجموعـة مـن الأحرف الصغيرة Small ومجموعة من الأحرف الكبيرة Capital.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال مصافحته بعد إعطائه الكروت بالشكل المضبوط قائلاً له ممتاز.

٤- في حالة إخفاق أحد الأطفال في أداء النشاط يقوم الباحث بتكرار توضيح شكل الحروف له بشكل فردى، ويقوم الباحث بعملية تصنيف الكروت أمام الطفل، ثم يقوم بإعطائها للطفل مرة أخرى لتصنيفها بصورة صحيحة.

- **النشاط الثالث:**

١- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل من المجموعة التجريبية كارت (بعضهم يحمل كارت لحرف كبير Capital والبعض الآخر يحمل كارت لحرف صغير Small).

٢- يظهر كل طفل لأقرانه الكارت الذي يحمله.

٣- يطلب الباحث من كل طفل أن يبحث عن زميله الذي يحمل نفس الحرف الذي يحمله ولكن بشكله الآخر.

٤- يعزز الباحث الطفل لفظياً الذي يحصل على إستجابة صحيحة (شاطر يا فلان "باسمه").

- **النشاط الرابع:**

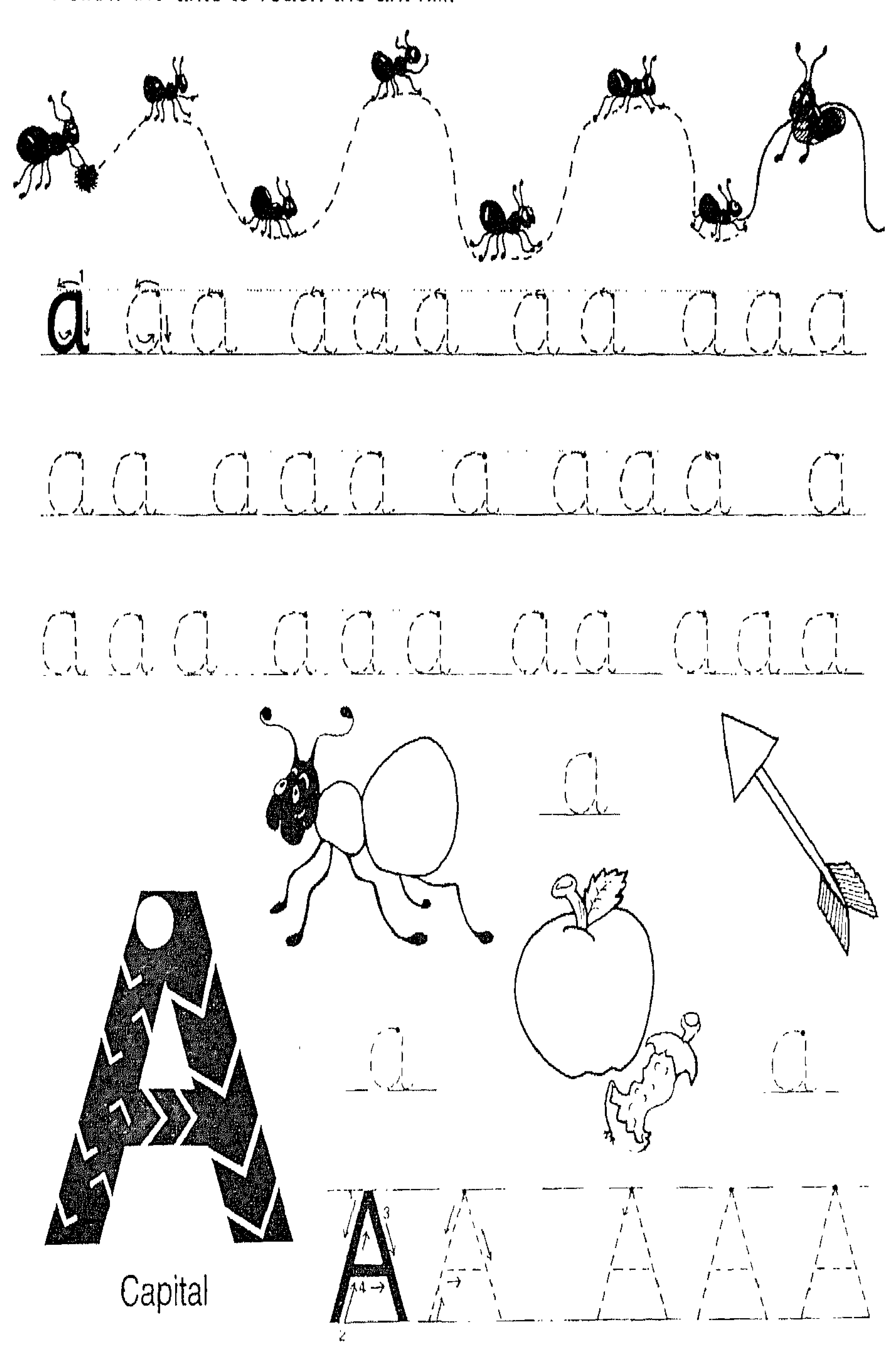
١- يقوم الباحث بتوزيع مجموعة من الأوراق على الأطفال تحتوى على الحروف السابقة الإشارة إليها في شكليها الكبير والصغير (Capital & Small).

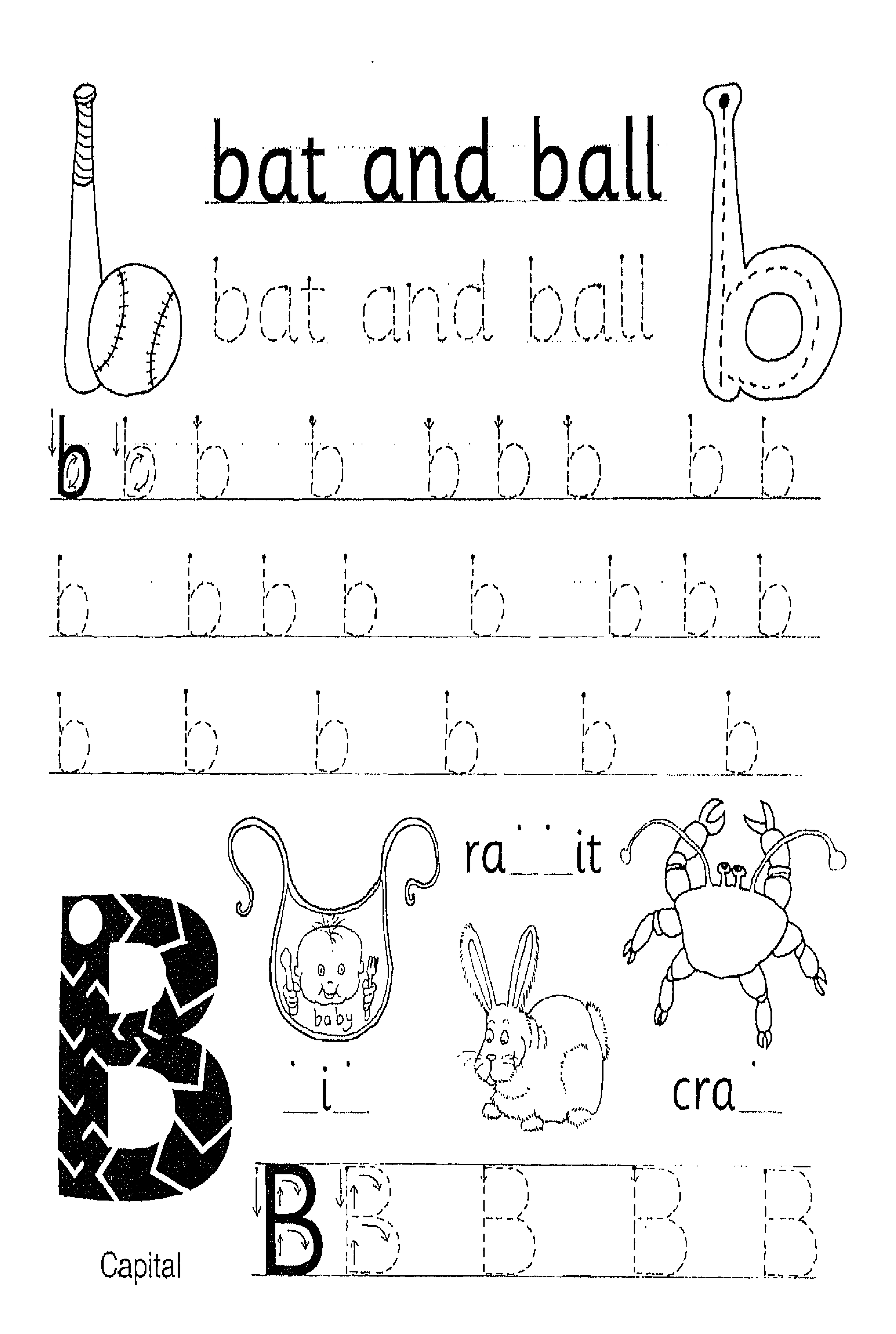
٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتحديد هذه الحروف من خلال تتبع الطفل بالقلم الرصاص النقاط الخاصة بكل حرف.

٣- يتنقل الباحث بين الأطفال لمتابعتهم أثناء عملية التحديد، ويوجه الباحث الطفل الذي يخفق في التحديد بشكل صحيح.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال إعطائه (استيكر ملون لرسومات أطفال صغار قابل للصق)-على سبيل المثال-، وفيما يلي نماذج الأحرف التي تم استخدامها:

Follow the ants to reach the ant hill.




bat and ball
bat and ball
b
ra__it
baby
_i_
cra_
B
Capital

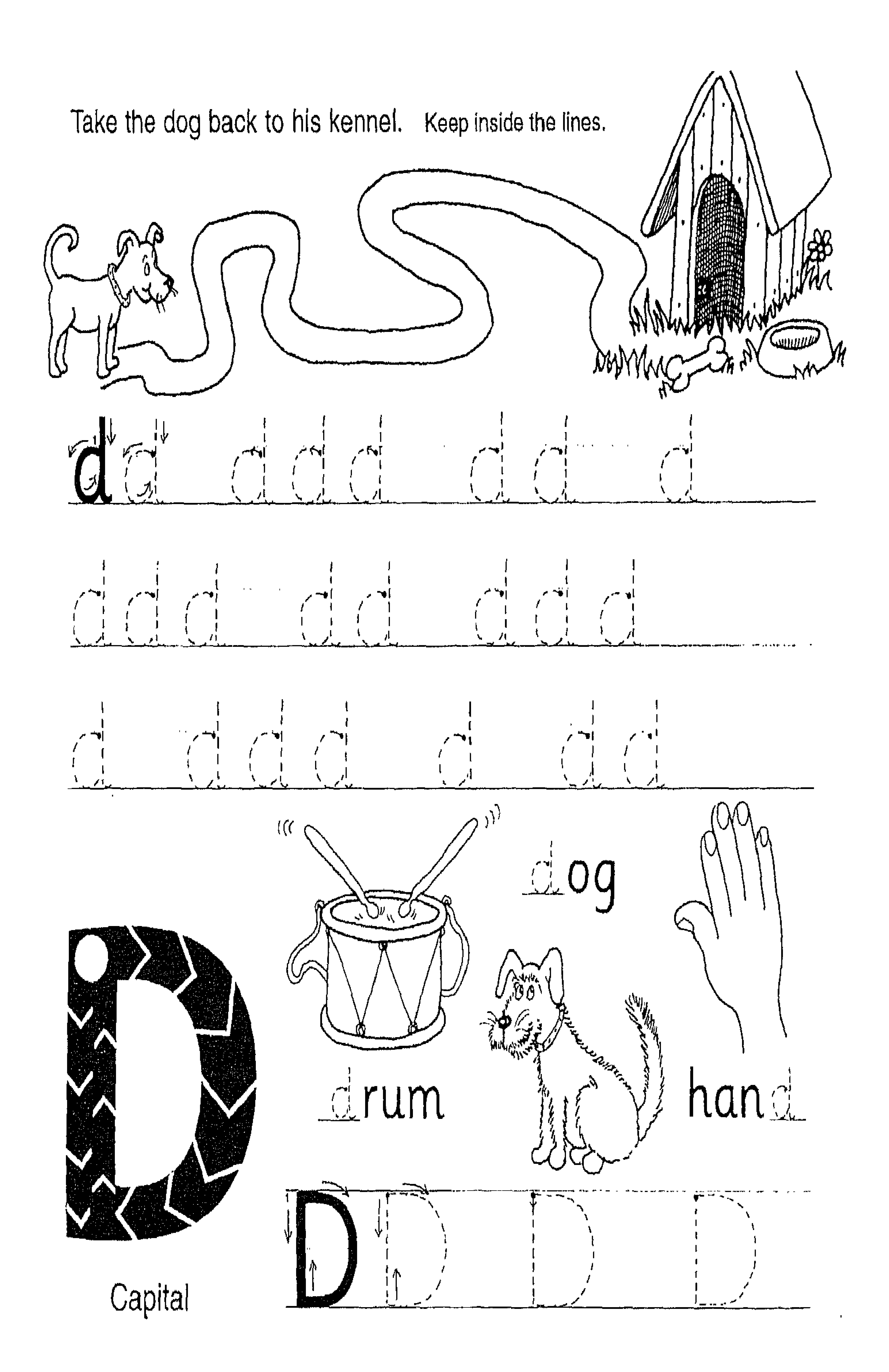
Gc

Practice by tracing the letter.
Then write the letter.

Name ____________

C C C C

c c c c


Take the dog back to his kennel. Keep inside the lines.
dog
drum
hand
Capital

تقويم الجلسة:

- تم تقييم أنشطة الجلسة من خلال تصحيح الأوراق الخاصة بتحديد الحروف لكــل طفــل، وسؤال كل طفل عن أسماء الحروف التي تم تعلمها في هذه الجلسة.

الواجب المنزلي:

- قام الباحث بتوزيع الأوراق التالية الخاصة بالحروف الأبجدية المتعلمة في هــذه الجلســة على الأطفال، ويطلب منهم نسخ تلك الحروف في المنزل والإتيان بها كاملة فــي المــرة القادمة، مع توضيح كيفية نسخ الحروف بكتابة كل حرف مرة واحدة في أوراق كل طفل على حدة.

Name ____________________________

Handwriting Practice

Aa | Aa | Aa | Aa | Aa

Name ____________________________

Handwriting Practice

Bb	Bb	Bb	Bb	Bb

Name ____________________________

Handwriting Practice

Cc	Cc	Cc	Cc	Cc

Name ____________________________

Handwriting Practice

Dd	Dd	Dd	Dd	Dd

وفى نهاية الجلسة يقول الباحث للأطفال: "طيب كده بقى يبقى خلاص، وأشوفكم علـــى خير المرة الجاية يوم... الساعة...، وياريت كلنا نحل الواجب اللى اتفقنا عليـــه، ومننســـاش نجيبه معانا المرة الجيه. وياريت محدش يتأخر عن موعد الجلسة، ودلـــوقتى أقـــولكم ســـلام عليكم، وأشوفكم على خير إن شاء الله، باى باى.

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: الحروف الأبجدية (٢).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية الآتية (e, f, g, h)

٢- أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصـــغيرة Capital & Small للأحرف سالفة الذكر بحجم وشكل صحيحين.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- تبادل الأدوار- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الحروف (a, b, c, d) بشكليها الكبيــر والصـــغير Capital & Small، شريط كاسيت لأغنية الحروف الأبجدية، شيتات مصورة لتحديد ونســخ الحــروف الأبجدية الخاصة بالجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكــم يا حبايبى النهاردة؟ أخباركم إيه؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت لما روحتم البيــت؟ وإيــه أخبار الواجب بتاع المرة اللى فاتت"، ثم يقوم الباحث بالإطلاع على الواجب الخــاص بكل طفل على حدة وتصحيحه، وتعديل ما به من أخطاء أمام الطفــل، ويعــزز لفظيــاً الأطفال الذين نجحوا في أداء الواجب المنزلي بكلمات مدح (ممتاز، برافو عليكم). كما يشكر الباحث الأطفال على حرصهم على الحضور وعدم التغيب.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتى هنتعلم بقى ازاى ننطق ونكتب شوية حروف تانيــة زى المرة اللى فاتت، وياريت كلنا نركز فى نطق اسم كل حرف وكمان في طريقة كتابتــه صح، وعايزكم تخدوا بالكم منى وأنا بانطق كل حرف، وكمان لما اكتبه بين الســطرين بشكل كبير وصغير Capital & Small ونخلى بالنا عشان هسألكم في الحروف اللــى هناخدها من وقت للتانى، واللى هيكون شاطر ليه عندي حاجة حلوة".

٣- يقوم الباحث بعرض حرف (E) أمام الأطفال متحدثاً عن شكل الحرف وحجمــه بــين السطرين، والشكل الصغير (e) الخاص به.

٤- يقوم الباحث بكتابة حرف (E) بالشكلين الكبيــر والصــغير Capital & Small فــي كراسة كل طفل بشكل فردى، ويوضح له كيفية كتابة الحرف بطريقة صحيحة.

٥- يبين الباحث للطفل أوجه التشابه والاختلاف بين كــلا الشــكلين (Capital & Small) ناطقاً اسم الحرف بشكل واضح أمام الطفل.

٦- يطلب الباحث من الطفل ترديد اسم الحرف.

٧- بعد الانتهاء من التعامل مع كل طفل على حدة يعرض الباحث على الأطفال بطاقة مكتوب عليها حرف (e) بالشكلين الكبير والصغير Capital & Small.

٨- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الحروف موضع اهتمام الجلسة.

٩- يقوم الباحث بتشغيل أغنية للحروف الأبجدية.

١٠-يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بالغناء مع أغنية الحروف على أن يشيروا إلى البطاقات الخاصة بتلك الحروف الموضوعة أمامهم على الطاولة.

أنشطة الجلسة:

تتعدد أنشطة الجلسة الحالية بتعدد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. وتتضمن الجلسة أربعة أنواع من الأنشطة المتباينة، فيركز النشاط الأول فيها على كيفية ربط الأطفال بين اسم الحرف وشكله، ويركز النشاط الثاني على كيفية تعرف الأطفال على الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، كما يركز النشاط الثالث على كيفية التعرف على الشكل الكبير والصغير Capital & Small لكل حرف، في حين يركز النشاط الرابع والأخير على كيفية تحديد ونسخ الحروف موضوع الجلسة بشكل وحجم صحيحين.

- **النشاط الأول:**

١- يقوم الباحث بنطق اسم حرف (e)- كنموذج للنطق الصحيح- ثم يطلب من الأطفال تحديد البطاقة الخاصة بالحرف.

٢- يقوم الباحث بتعزيز الطفل أو الأطفال الذين يقومون بالإشارة إلى البطاقة الصحيحة.

٣- يكرر الباحث هذا النشاط مع باقي الأحرف ويعزز الباحث لفظياً الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (برافو ، ممتاز).

- **النشاط الثاني:**

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الكروت الخاصة بالحروف الصغيرة والكبيرة Capital & Small.

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتصنيف الحروف إلى مجموعتين، مجموعة من الأحرف الصغيرة Small ومجموعة من الأحرف الكبيرة Capital.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال مصافحته بعد إعطائه الكروت بالشكل المضبوط قائلاً له ايوه كده يا جميل هي دى الشطارة.

٤- في حالة إخفاق أحد الأطفال في أداء النشاط يقوم الباحث بتكرار توضيح شكل الحروف له بشكل فردى، ويقوم الباحث بعملية تصنيف الكروت أمام الطفل، ثم يقوم بإعطائها للطفل مرة أخرى لتصنيفها بصورة صحيحة.

- **النشاط الثالث:**

١- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل من المجموعة كارت (بعضهم يحمل كارت لحرف كبير Capital والبعض الآخر يحمل كارت لحرف صغير Small).

٢- يظهر كل طفل لأقرانه الكارت الذي يحمله.

٣- يطلب الباحث من كل طفل أن يبحث عن زميله الذي يحمل نفس الحرف الذي يحمله ولكن بشكله الآخر.

٤- يعزز الباحث الطفل لفظياً الذي يحصل على إستجابة صحيحة (ممتاز أحسنت).

- **النشاط الرابع:**

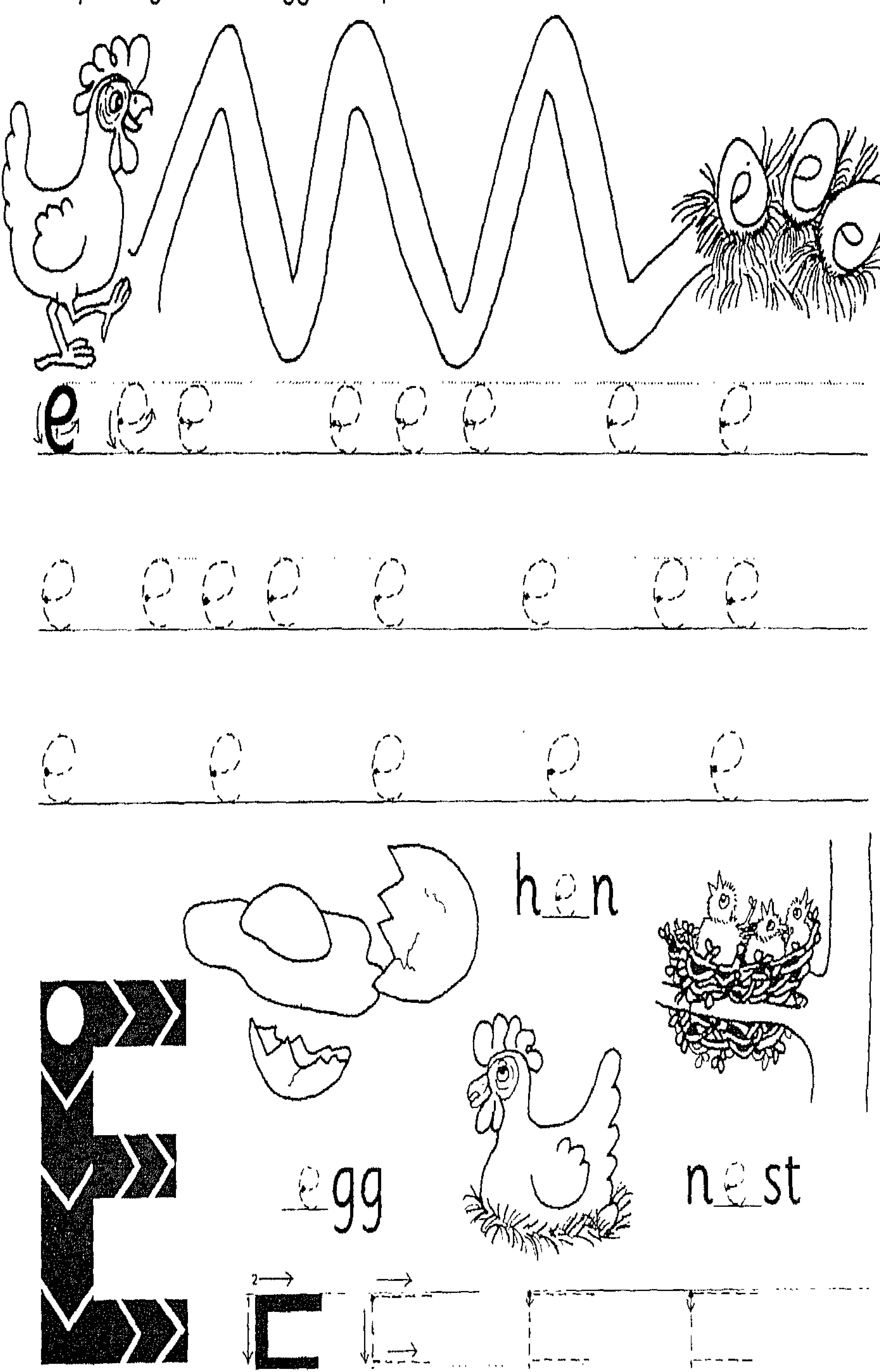
١- يقوم الباحث بتوزيع مجموعة من الأوراق على الأطفال تحتوى على الحروف السابقة الإشارة إليها في شكليها الكبير والصغير (Capital & Small).

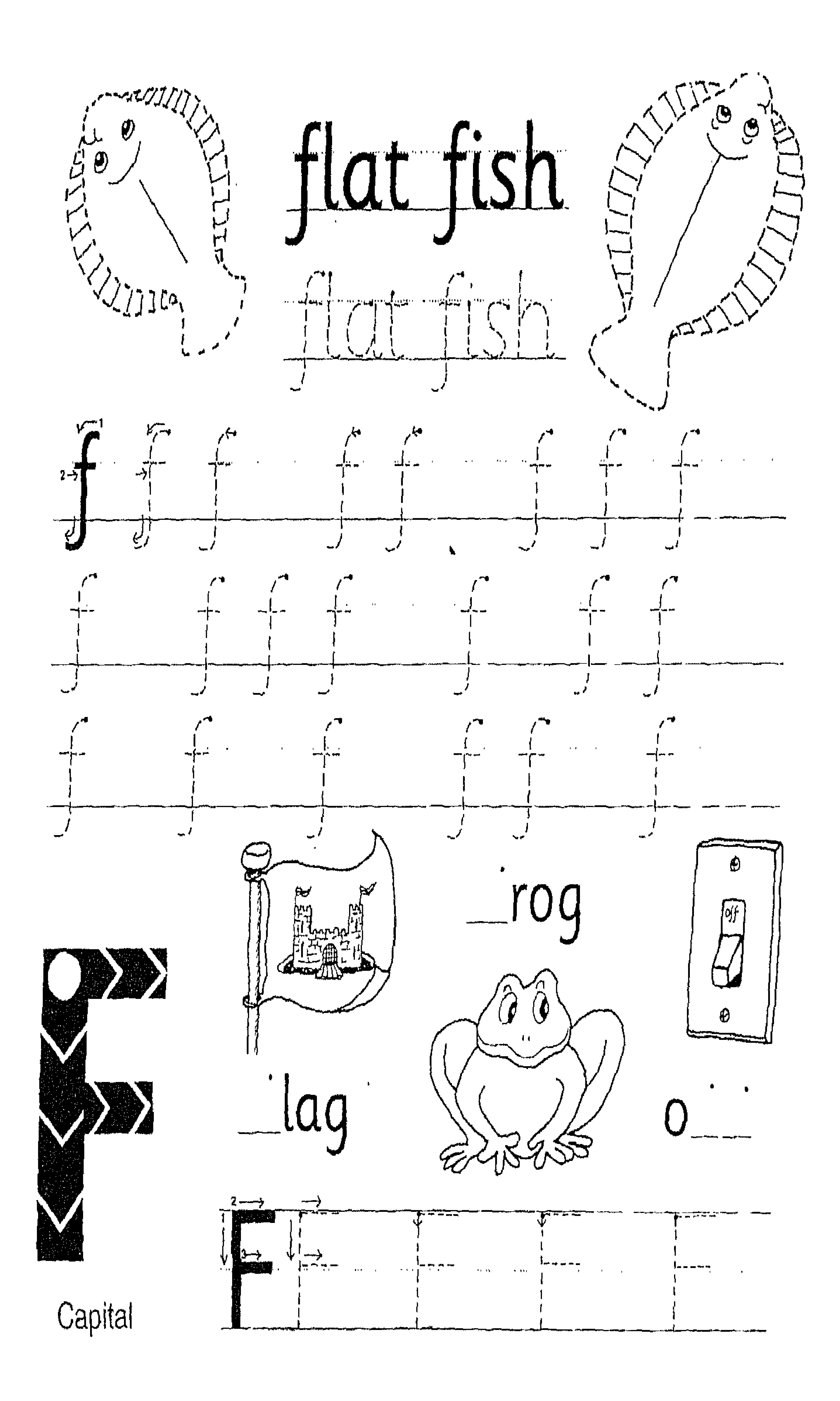
٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتحديد هذه الحروف من خلال تتبع الطفل بالقلم الرصاص النقاط الخاصة بكل حرف.

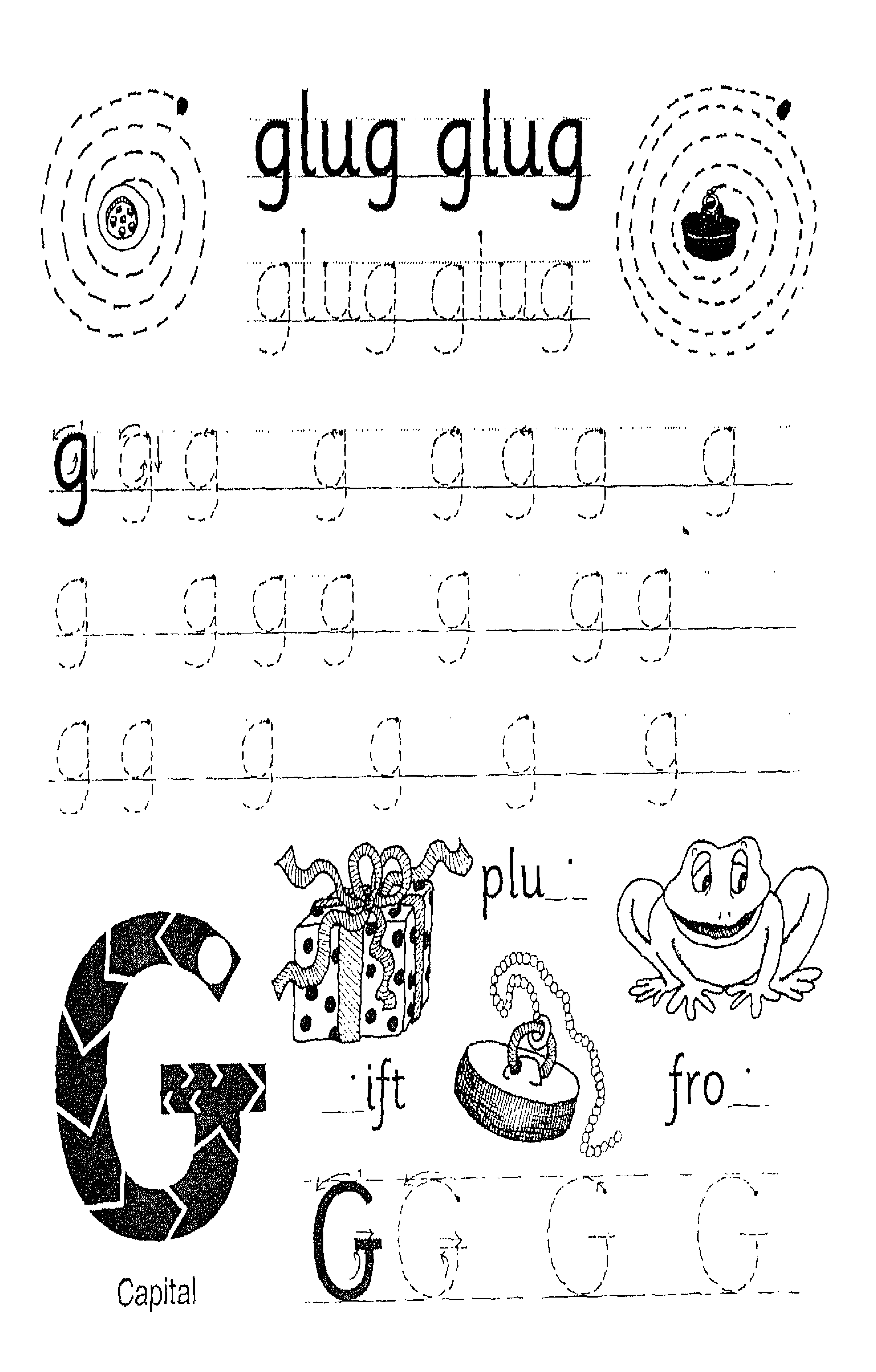
٣- يتنقل الباحث بين الأطفال لمتابعتهم أثناء عملية التحديد، ويوجه الباحث الطفل الذي يخفق في التحديد بشكل صحيح.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال إعطائه قطعه من شيكولاتة- مثلاً-، وفيما يلي نماذج الأحرف التي تم استخدامها:

Help hen get to her eggs. Keep inside the lines.

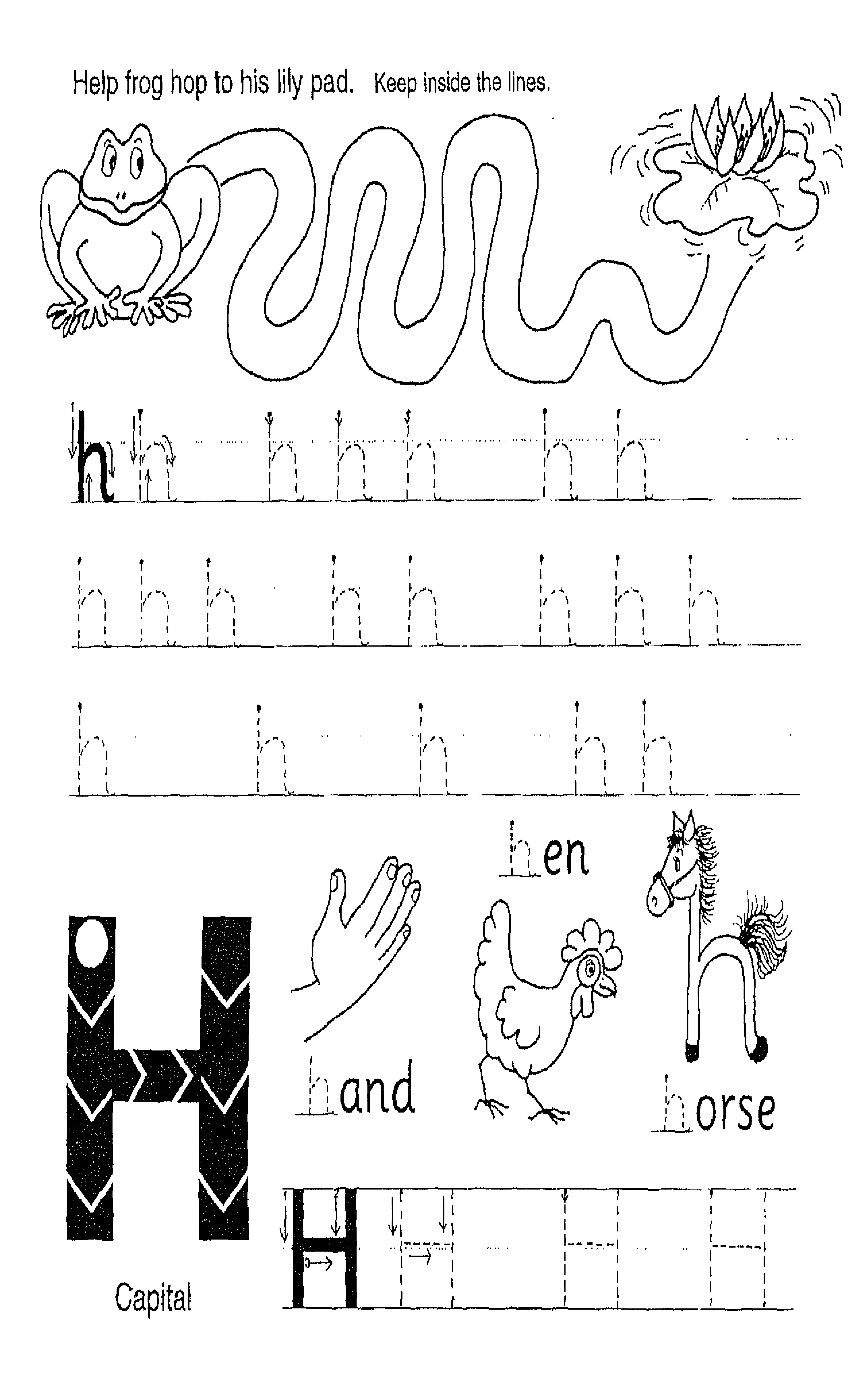



flat fish
flat fish
f
_rog
off
_lag
o__
Capital



Capital

Help frog hop to his lily pad. Keep inside the lines.



تقويم الجلسة:

- تم تقييم أنشطة الجلسة من خلال تصحيح الأوراق الخاصة بتحديد الحروف لكل طفل، وسؤال كل طفل عن أسماء الحروف التي تم تعلمها في هذه الجلسة.

الواجب المنزلي:

- قام الباحث بتوزيع الأوراق التالية الخاصة بالحروف الأبجدية المتعلمة في هذه الجلسة على الأطفال، ويطلب منهم نسخ تلك الحروف في المنزل والإتيان بها كاملة في المرة القادمة، مع توضيح كيفية نسخ الحروف بكتابة كل حرف مرة واحدة في أوراق كل طفل على حدة.

Name ______________________________

Handwriting Practice

Ee | Ee | Ee | Ee | Ee

Name ____________________________

Handwriting Practice

Ff	Ff	Ff	Ff	Ff

Name ____________________________

Handwriting Practice

Gg	Gg	Gg	Gg	Gg

Name ____________________________

Handwriting Practice

Hh	Hh	Hh	Hh	Hh

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: الحروف الأبجدية (٣).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية الآتية (i, j, k, l)

٢- أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small للأحرف سالفة الذكر بحجم وشكل صحيحين.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- تبادل الأدوار- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الحروف (a, b, c, d) بشكليها الكبيـر والصـغير Capital & Small، شريط كاسيت لأغنية الحروف الأبجدية، شيتات مصورة لتحديد ونسـخ الحـروف الأبجدية الخاصة بالجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكـم يا حبايبى النهاردة؟ إيه الأخبار؟ وعملتم إيه في الواجب بتاع المرة اللى فاتت"، ثم يقوم الباحث بالإطلاع على الواجب الخاص بكل طفل على حدة وتصحيحه، وتعديل ما به من أخطاء أمام الطفل، ويعزز لفظياً الأطفال الذين نجحوا في أداء الواجب المنزلي بكلمات مدح (ممتاز، برافو عليكم، إيه الخط الجميل ده). كما يشكر الباحـث الأطفـال علـى حرصهم على الحضور وعدم التغيب.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتى بقى هنتعلم ازاى ننطق ونكتب حروف تانيـة وجميلـة زيكم كده، وياريت كلنا نركز في نطق اسم كل حرف وكمان في طريقة كتابته صـح، وعايزكم تخدوا بالكم منى وأنا بانطق كل حرف، وكمان لما اكتبه بين السطرين بشـكل كبير وصغير Capital & Small ونخلى بالنا عشان هسألكم في الحروف اللى هناخدها من وقت للتانى، واللى هيكون شاطر ليه عندي هدية بسيطة".

٣- يقوم الباحث بعرض حرف (I) أمام الطفل متحدثاً عن شـكل الحـرف وحجمـه بـين السطرين، والشكل الصغير (i) الخاص به.

٤- يقوم الباحث بكتابة حرف (I) بالشكلين الكبير والصغير *Capital & Small* فى كراسة كل طفل بشكل فردى، ويوضح له كيفية كتابة الحرف بطريقة صحيحة.

٥- يبين الباحث للطفل أوجه التشابه والاختلاف بين كـلا الشـكلين (Capital & Small) ناطقاً اسم الحرف بشكل واضح أمام الطفل.

٦- يطلب الباحث من الطفل ترديد اسم الحرف.

٧- بعد الانتهاء من التعامل مع كل طفل على حدة يعرض الباحث علـى الأطفـال بطاقـة مكتوب عليها حرف (i) بالشكلين الكبير والصغير Capital & Small.

٨- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الحروف موضع اهتمام الجلسة.

٩- يقوم الباحث بتشغيل أغنية للحروف الأبجدية.

١٠-يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بالغناء مع أغنية الحروف على أن يشيروا إلى البطاقات الخاصة بتلك الحروف الموضوعة أمامهم على الطاولة.

أنشطة الجلسة:

تتضمن الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة، يركز النشاط الأول فيها على كيفية ربط الأطفال بين اسم الحرف وشكله، ويركز النشاط الثاني على كيفية تعرف الأطفال على الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، ويركز النشاط الثالث على كيفية التعرف على الشكل الكبير والصغير Capital & Small لكل حرف، في حين يركز النشاط الرابع والأخير على كيفية تحديد ونسخ الحروف موضوع الجلسة بشكل وحجم صحيحين.

- **النشاط الأول:**

١- يقوم الباحث بنطق اسم حرف (i)- كنموذج للنطق الصحيح- ثم يطلب من الأطفال تحديد البطاقة الخاصة بالحرف.

٢- يقوم الباحث بتعزيز الطفل أو الأطفال الذين يقومون بالإشارة إلى البطاقة الصحيحة.

٣- يكرر الباحث هذا النشاط مع باقي الأحرف ويعزز الباحث لفظياً الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز، أحسنت).

- **النشاط الثاني:**

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الكروت الخاصة بالحروف الصغيرة والكبيرة Capital & Small.

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتصنيف الحروف إلى مجموعتين، مجموعة من الأحرف الصغيرة Small ومجموعة من الأحرف الكبيرة Capital.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال مصافحته بعد إعطائه الكروت بالشكل المضبوط قائلاً له ايوه كده يا جميل برافو عليك.

٤- في حالة إخفاق أحد الأطفال في أداء النشاط يقوم الباحث بتكرار توضيح شكل الحروف له بشكل فردى، ويقوم الباحث بعملية تصنيف الكروت أمام الطفل، ثم يقوم بإعطائها

للطفل مرة أخرى لتصنيفها بصورة صحيحة. ويقوم في أثناء ذلك بالتغذية الراجعة التصحيحية والتشجيعية.

- **النشاط الثالث:**

١- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل من المجموعة كارت (بعضهم يحمل كارت لحرف كبير Capital والبعض الآخر يحمل كارت لحرف صغير Small).

٢- يظهر كل طفل لأقرانه الكارت الذي يحمله.

٣- يطلب الباحث من كل طفل أن يبحث عن زميله الذي يحمل نفس الحرف الذي يحمله ولكن بشكله الآخر.

٤- يعزز الباحث الطفل لفظياً الذي يحصل على إستجابة صحيحة (برافو يا فلان "باسمه").

- **النشاط الرابع:**

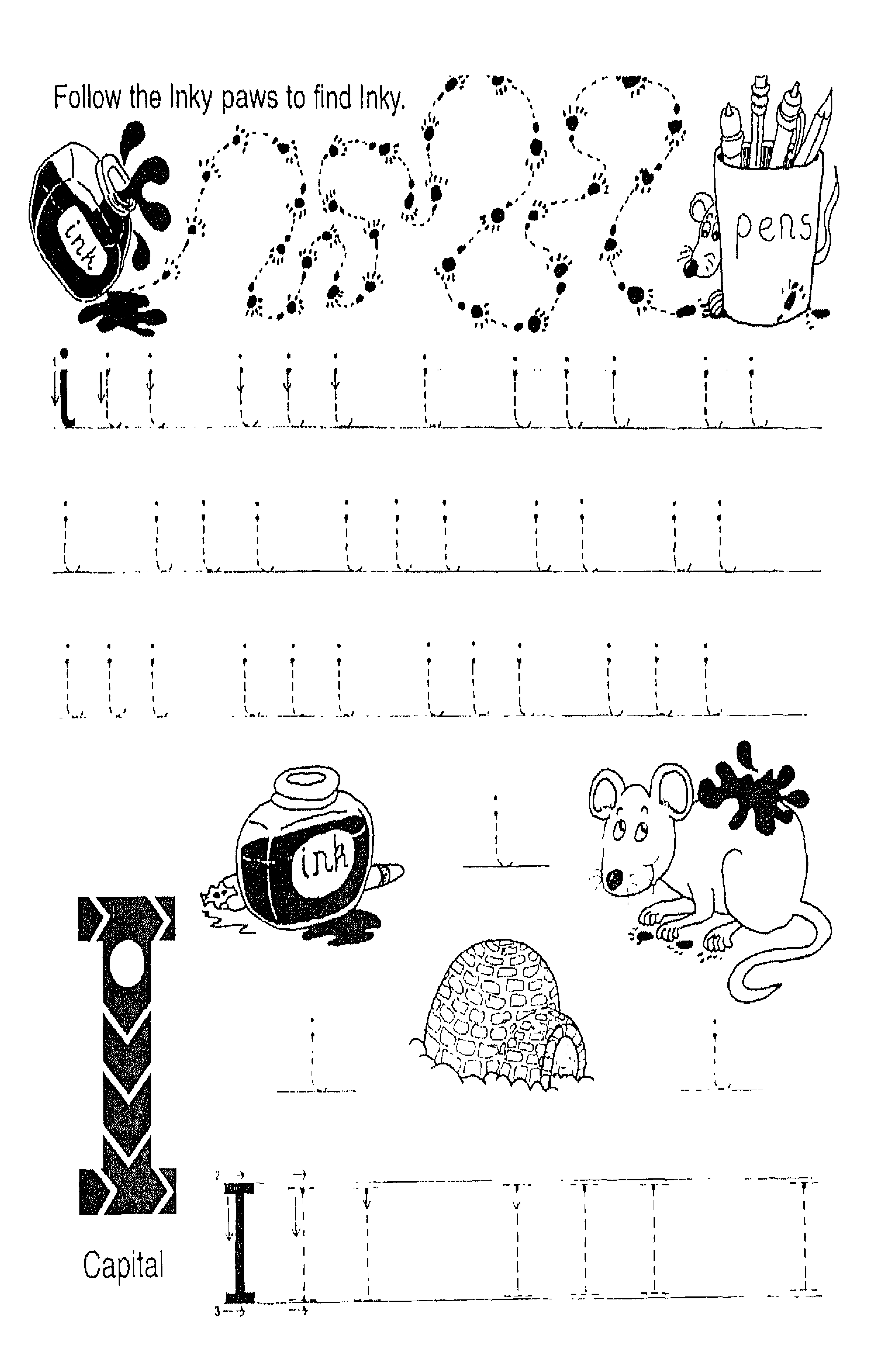
١- يقوم الباحث بتوزيع مجموعة من الأوراق على الأطفال تحتوى على الحروف السابقة الإشارة إليها في شكليها الكبير والصغير (Capital & Small).

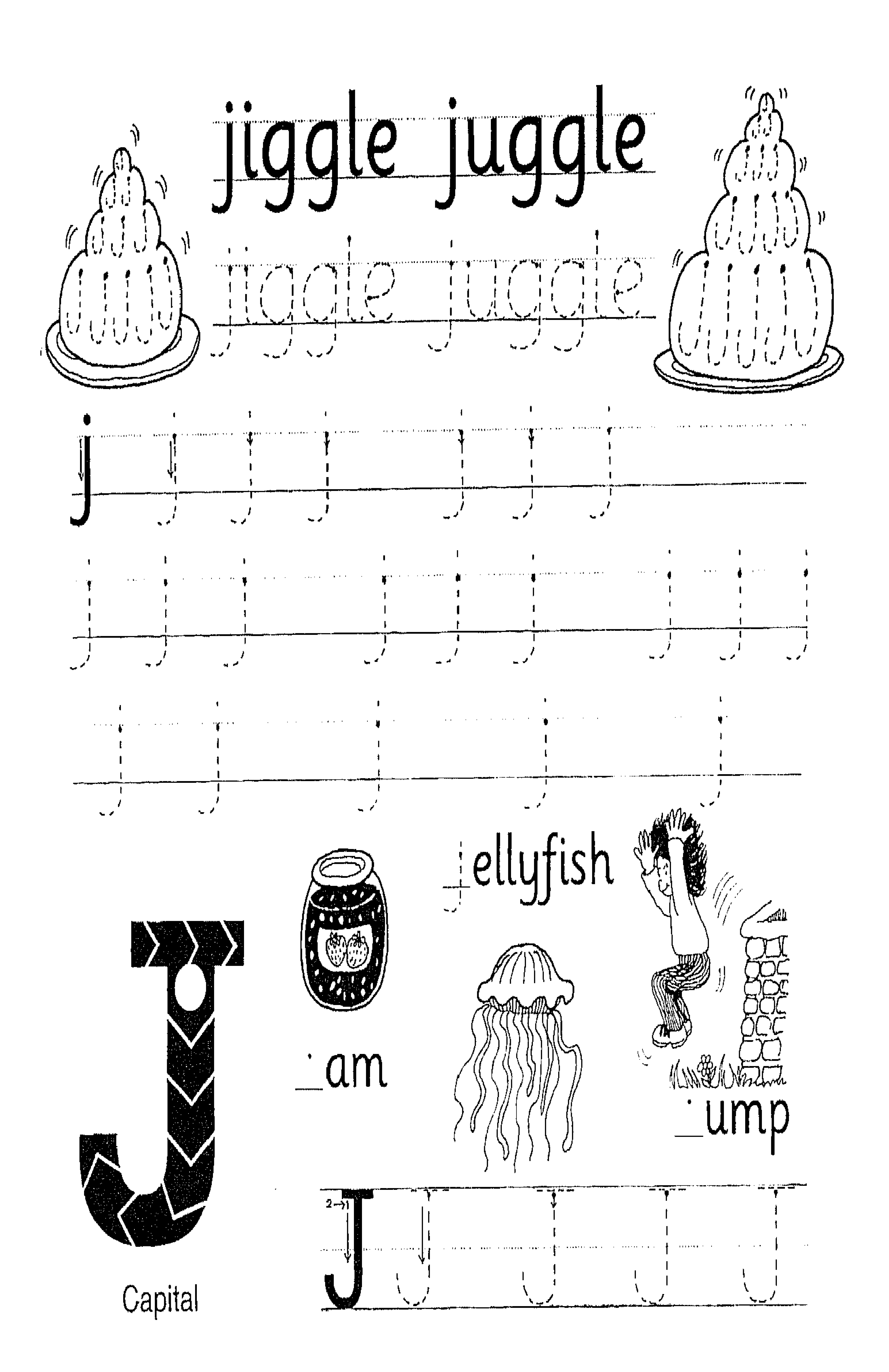
٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتحديد هذه الحروف من خلال تتبع الطفل بالقلم الرصاص النقاط الخاصة بكل حرف.

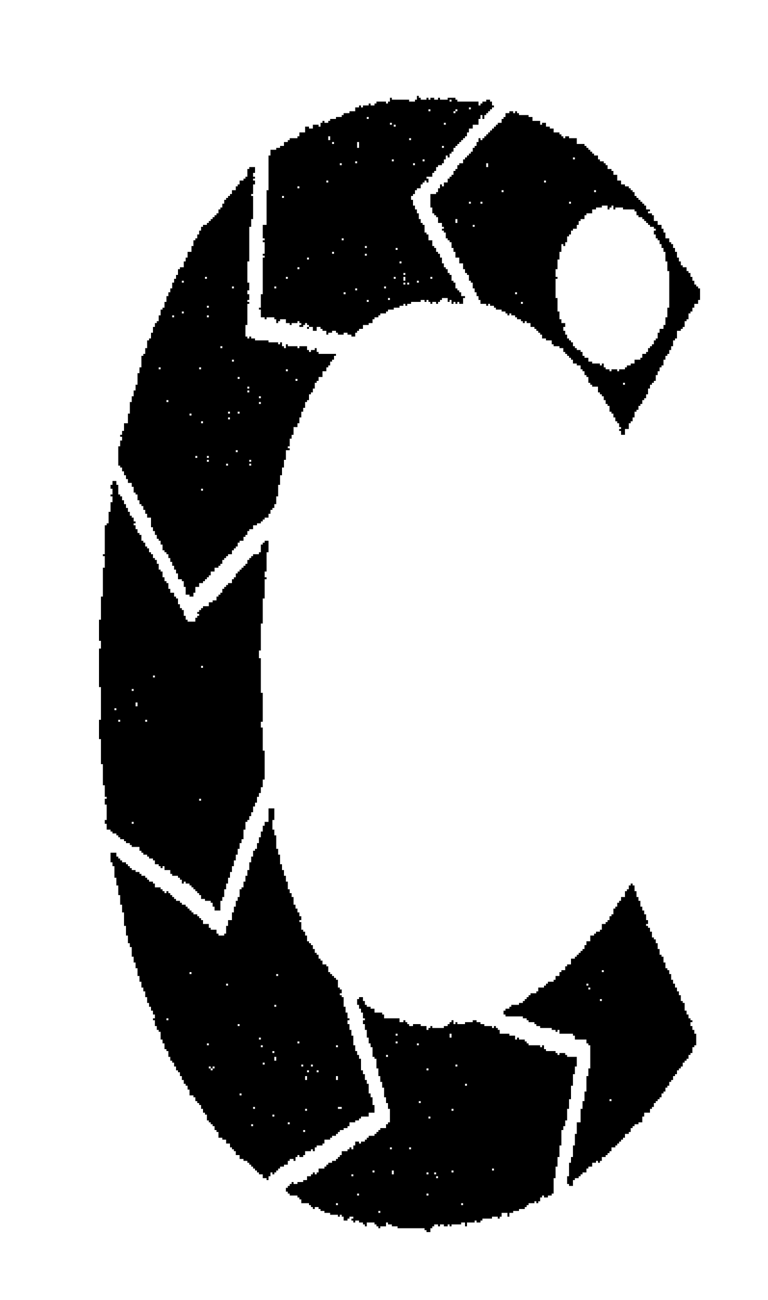
٣- يتنقل الباحث بين الأطفال لمتابعتهم أثناء عملية التحديد، ويوجه الباحث الطفل الذي يخفق في التحديد بشكل صحيح.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال إعطائه (قلم على شكل عروسة للبنات، قلم رصاص على شكل دبدوب للبنين)، وفيما يلي نماذج الأحرف التي تم استخدامها:

Follow the Inky paws to find Inky.

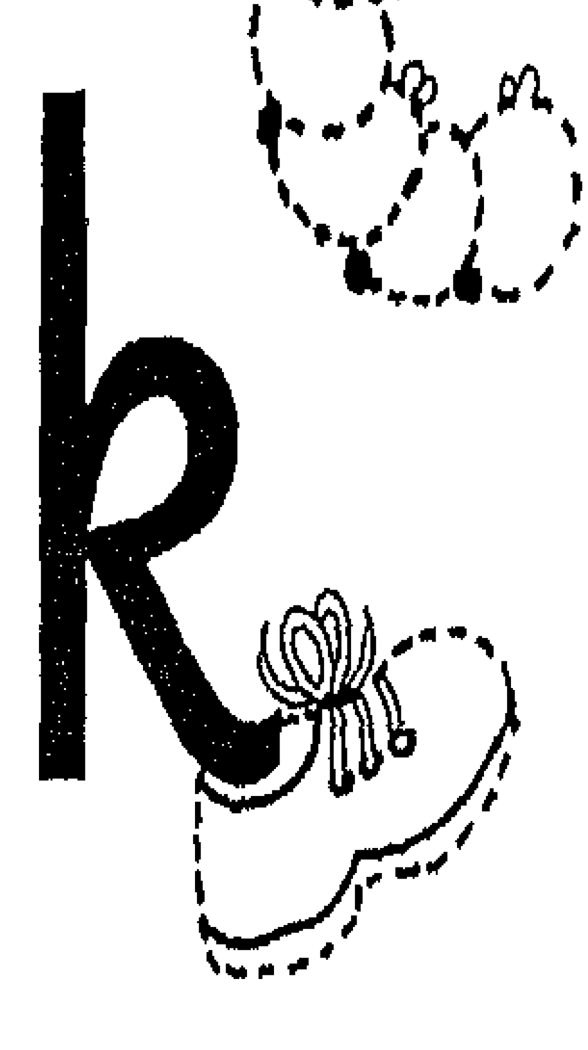



jiggle juggle
jiggle juggle
j
_ellyfish
_am
_ump
J
Capital



Capital

curly caterpillar c

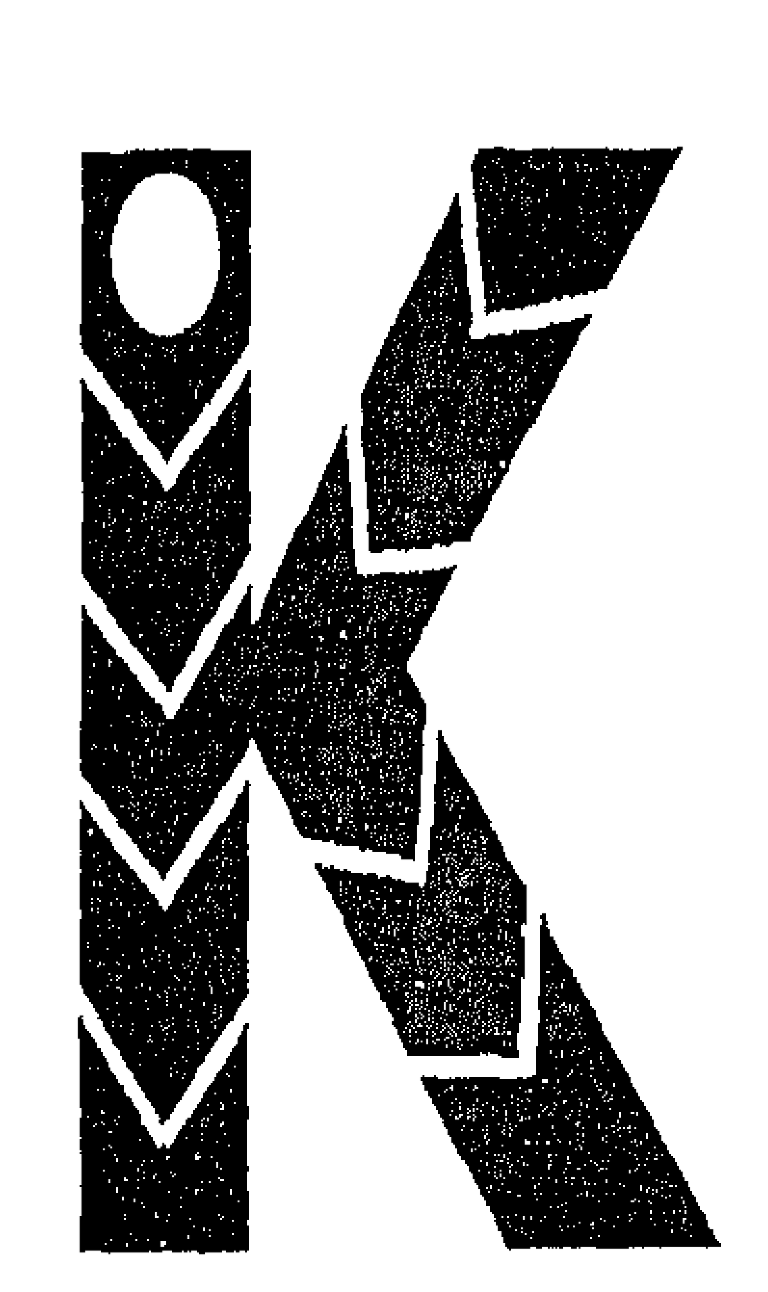


kicking k

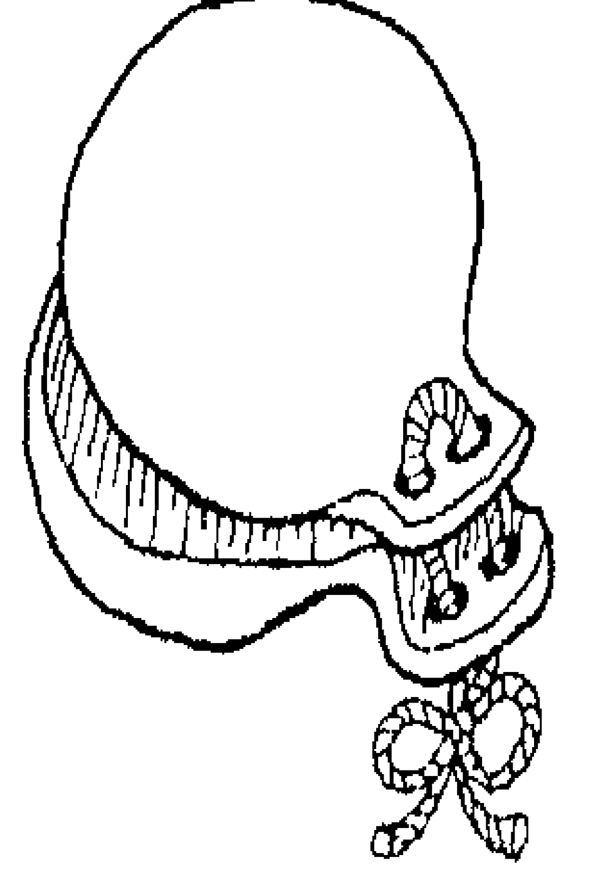
c c c c c c c c c c c

k k k k k k k k k k k

ck ck ck ck

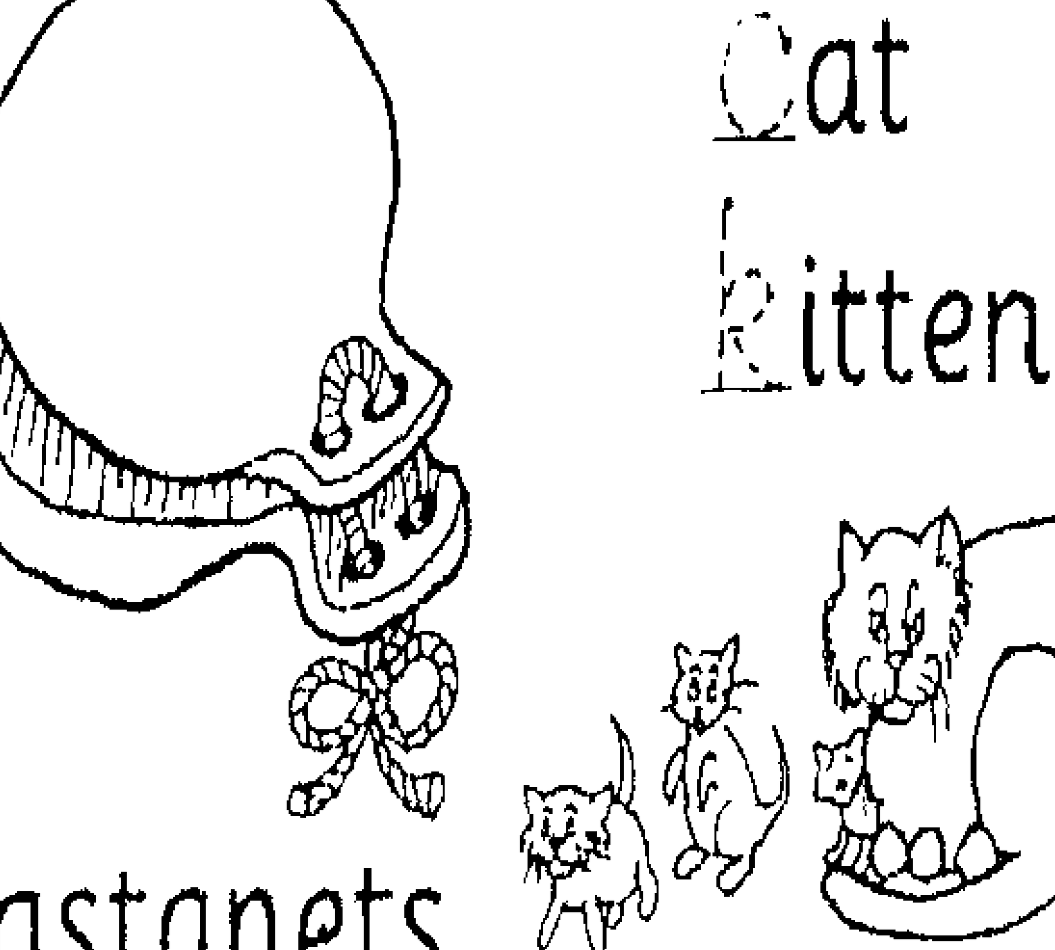


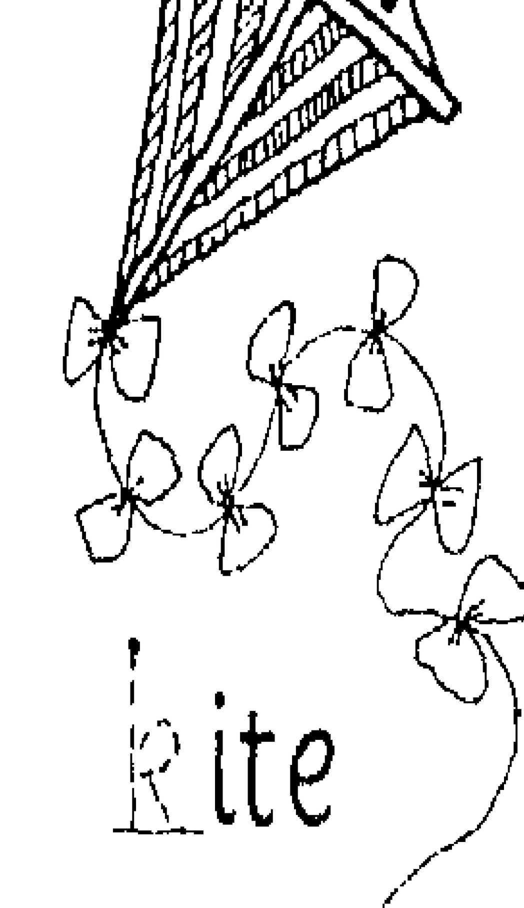
Capital



Cat

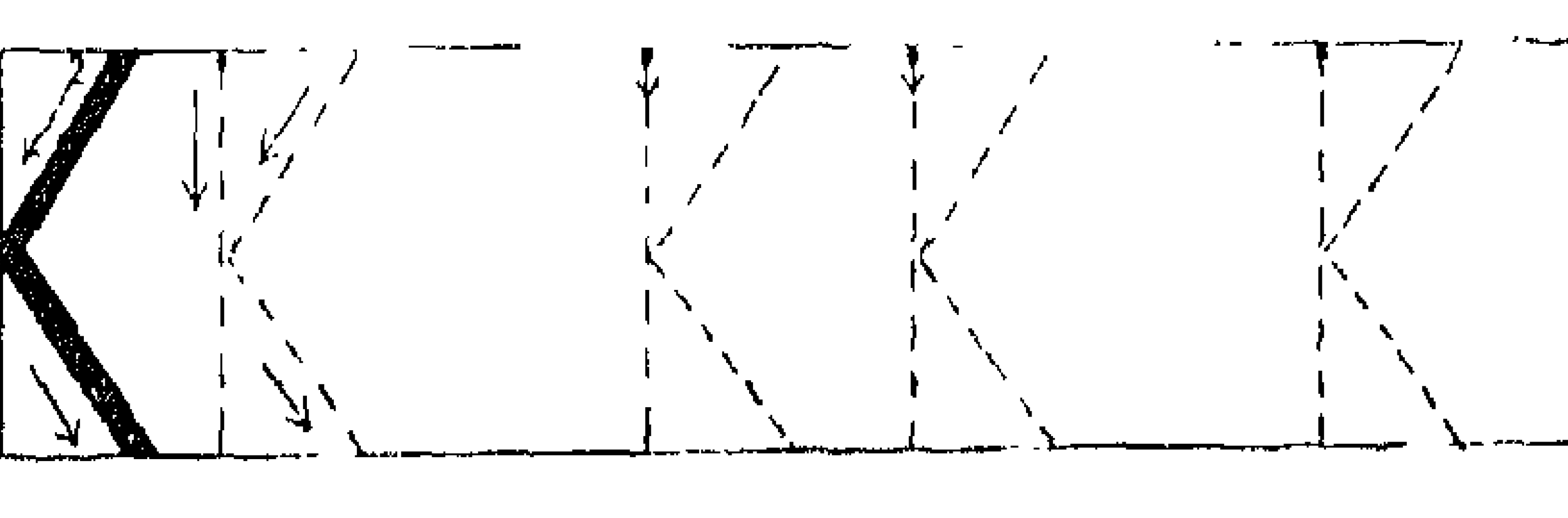
Kitten

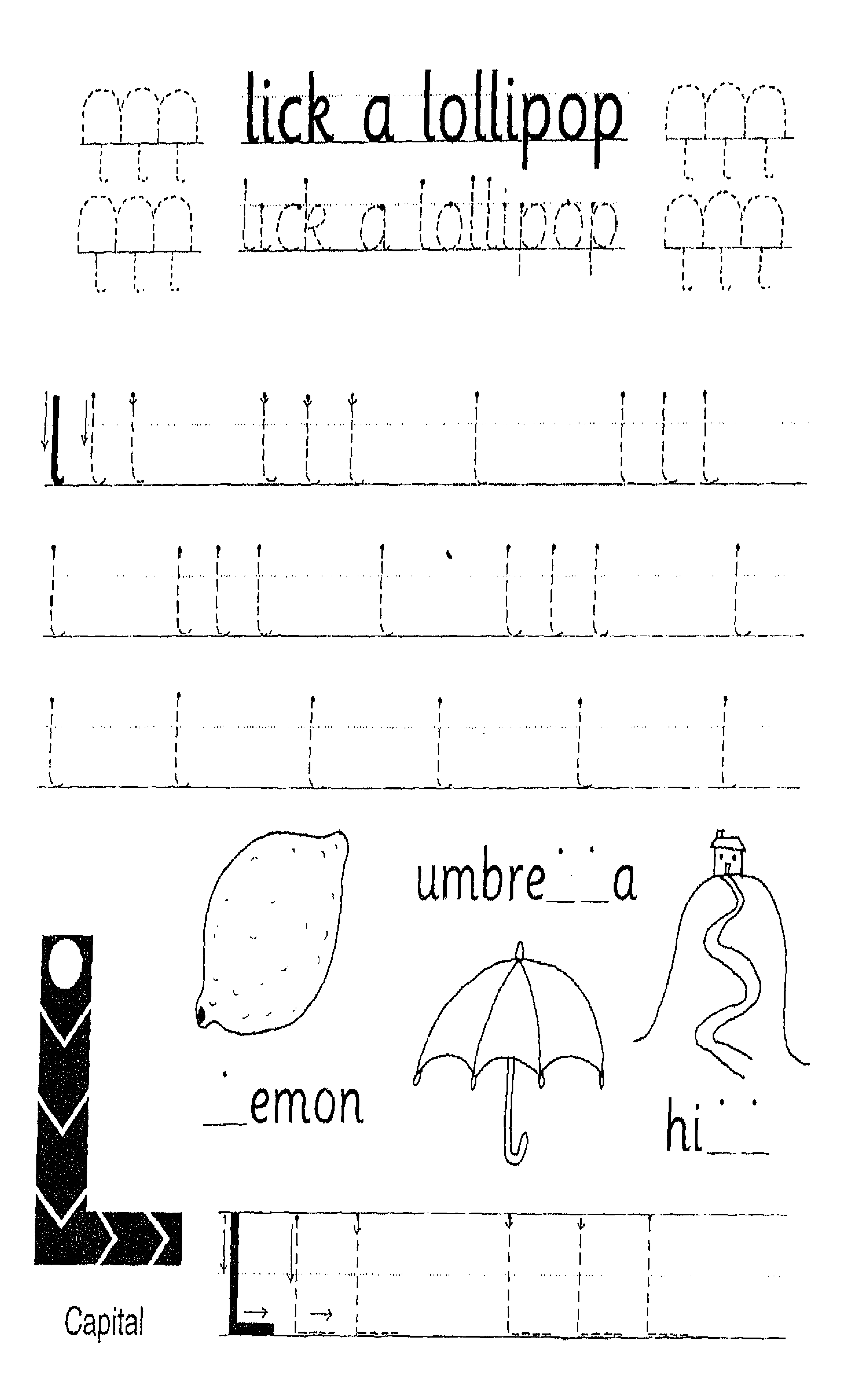




Castanets

Kite




lick a lollipop
lick a lollipop
umbre__a
__emon
hi__
Capital

تقويم الجلسة:

- تم تقييم أنشطة الجلسة من خلال تصحيح الأوراق الخاصة بتحديد الحروف لكل طفل، وسؤال كل طفل عن أسماء الحروف التي تم تعلمها في هذه الجلسة.

الواجب المنزلي:

- قام الباحث بتوزيع الأوراق التالية الخاصة بالحروف الأبجدية المتعلمة في هذه الجلسة على الأطفال، ويطلب منهم نسخ تلك الحروف في المنزل والإتيان بها كاملة في المرة القادمة، مع توضيح كيفية نسخ الحروف بكتابة كل حرف مرة واحدة في أوراق كل طفل على حدة.

Name ______________________________

Handwriting Practice

Ii	Ii	Ii	Ii	Ii

Name ____________________________

Handwriting Practice

Jj	Jj	Jj	Jj	Jj

Name ____________________________

Handwriting Practice

Kk	Kk	Kk	Kk	Kk

Name ____________________________

Handwriting Practice

Ll	Ll	Ll	Ll	Ll

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: الحروف الأبجدية (٤).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية الآتية (m, n, o, p)

٢- أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small للأحرف سالفة الذكر بحجم وشكل صحيحين.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- تبادل الأدوار- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الحروف (a, b, c, d) بشكليها الكبيـر والصـغير Capital & Small، شريط كاسيت لأغنية الحروف الأبجدية، شيتات مصورة لتحديد ونسـخ الحـروف الأبجدية الخاصة بالجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكـم النهاردة؟ وإيه الأخبار؟ والواجب بتاع المرة اللى فاتت تمام وألا إيه"، ثم يقوم الباحـث بالإطلاع على الواجب الخاص بكل طفل على حدة وتصحيحه، وتعديل ما به من أخطاء أمام الطفل، ويعزز لفظياً الأطفال الذين نجحوا في أداء الواجب المنزلي بكلمات مـدح (١٠ على ١٠، برافو عليك، إيه الخط الممتاز ده). كما يشكر الباحث الأطفـال علـى التزامهم بالحضور وعدم التغيب.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتي هنتعلم ازاى ننطق ونكتب حروف تانية جديدة وجميلـة زيكم كده، وياريت نركز في نطق اسم كل حرف وكمان فـي طريقـة كتابتـه صـح، وعايزكم تخدوا بالكم منى وأنا بانطق كل حرف، وكمان لما اكتبه بين السطرين بشـكل كبير وصغير Capital & Small ونخلى بالنا عشان هسألكم في الحروف اللى هناخدها من وقت للتانى، واللى هيجاوب معايا صح ليه جايزة جميلة".

٣- يقوم الباحث بعرض حرف (M) أمام الطفل متحدثاً عن شكل الحـرف وحجمـه بـين السطرين، والشكل الصغير (m) الخاص به.

٤- يقوم الباحث بكتابة حرف (M) بالشكلين الكبير والصـغير Capital & Small فـي كراسة كل طفل بشكل فردى، ويوضح له كيفية كتابة الحرف بطريقة صحيحة.

٥- يبين الباحث للطفل أوجه التشابه والاختلاف بين كـلا الشـكلين (Capital & Small) ناطقاً اسم الحرف بشكل واضح أمام الطفل.

٦- يطلب الباحث من الطفل ترديد اسم الحرف.

٧- بعد الانتهاء من التعامل مع كل طفل على حدة يعرض الباحث على الأطفال بطاقة مكتوب عليها حرف (m) بالشكلين الكبير والصغير Capital & Small.

٨- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الحروف موضع اهتمام الجلسة.

٩- يقوم الباحث بتشغيل أغنية للحروف الأبجدية.

١٠-يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بالغناء مع أغنية الحروف على أن يشيروا إلى البطاقات الخاصة بتلك الحروف الموضوعة أمامهم على الطاولة. ويعزز نشاطهم بالتغذية الراجعة التصحيحية والتشجيعية.

أنشطة الجلسة:

تتعدد أنشطة الجلسة الحالية بتعدد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. ولذلك تضمنت الجلسة أربعة أنواع من الأنشطة المتباينة، حيث ركز النشاط الأول فيها على كيفية ربط الأطفال بين اسم الحرف وشكله، في حين ركز النشاط الثاني على كيفية تعرف الأطفال على الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، وركز النشاط الثالث على كيفية التعرف على الشكل الكبير والصغير Capital & Small لكل حرف، في حين ركز النشاط الرابع والأخير على كيفية تحديد ونسخ الحروف موضوع الجلسة بشكل وحجم صحيحين.

- **النشاط الأول:**

١- يقوم الباحث بنطق اسم حرف (m)- كنموذج للنطق الصحيح- ثم يطلب من الأطفال تحديد البطاقة الخاصة بالحرف.

٢- يقوم الباحث بتعزيز الطفل أو الأطفال الذين يقومون بالإشارة إلى البطاقة الصحيحة.

٣- يكرر الباحث هذا النشاط مع باقي الأحرف ويعزز الباحث لفظيا الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز، برافو) وما إلى ذلك.

- **النشاط الثاني:**

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الكروت الخاصة بالحروف الصغيرة والكبيرة Capital & Small.

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتصنيف الحروف إلى مجموعتين، مجموعة من الأحرف الصغيرة Small ومجموعة من الأحرف الكبيرة Capital.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال مصافحته بعد إعطائه الكروت بالشكل المضبوط قائلاً له ايوه كده يا جميل ممتاز.

٤- في حالة إخفاق أحد الأطفال في أداء النشاط يقوم الباحث بتكرار توضيح شكل الحروف له بشكل فردى، ويقوم الباحث بعملية تصنيف الكروت أمام الطفل، ثم يقوم بإعطائها للطفل مرة أخرى لتصنيفها بصورة صحيحة وذلك عبر التغذية الراجعة التصحيحية والتشجيعية.

- **النشاط الثالث:**

١- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل من المجموعة كارت (بعضهم يحمل كارت لحرف كبير Capital والبعض الآخر يحمل كارت لحرف صغير Small).

٢- يظهر كل طفل لأقرانه الكارت الذي يحمله.

٣- يطلب الباحث من كل طفل أن يبحث عن زميله الذي يحمل نفس الحرف الذي يحمله ولكن بشكله الآخر.

٤- يعزز الباحث الطفل لفظياً الذي يحصل على إستجابة صحيحة (١٠٠ ١٠٠ يا فلان "باسمه").

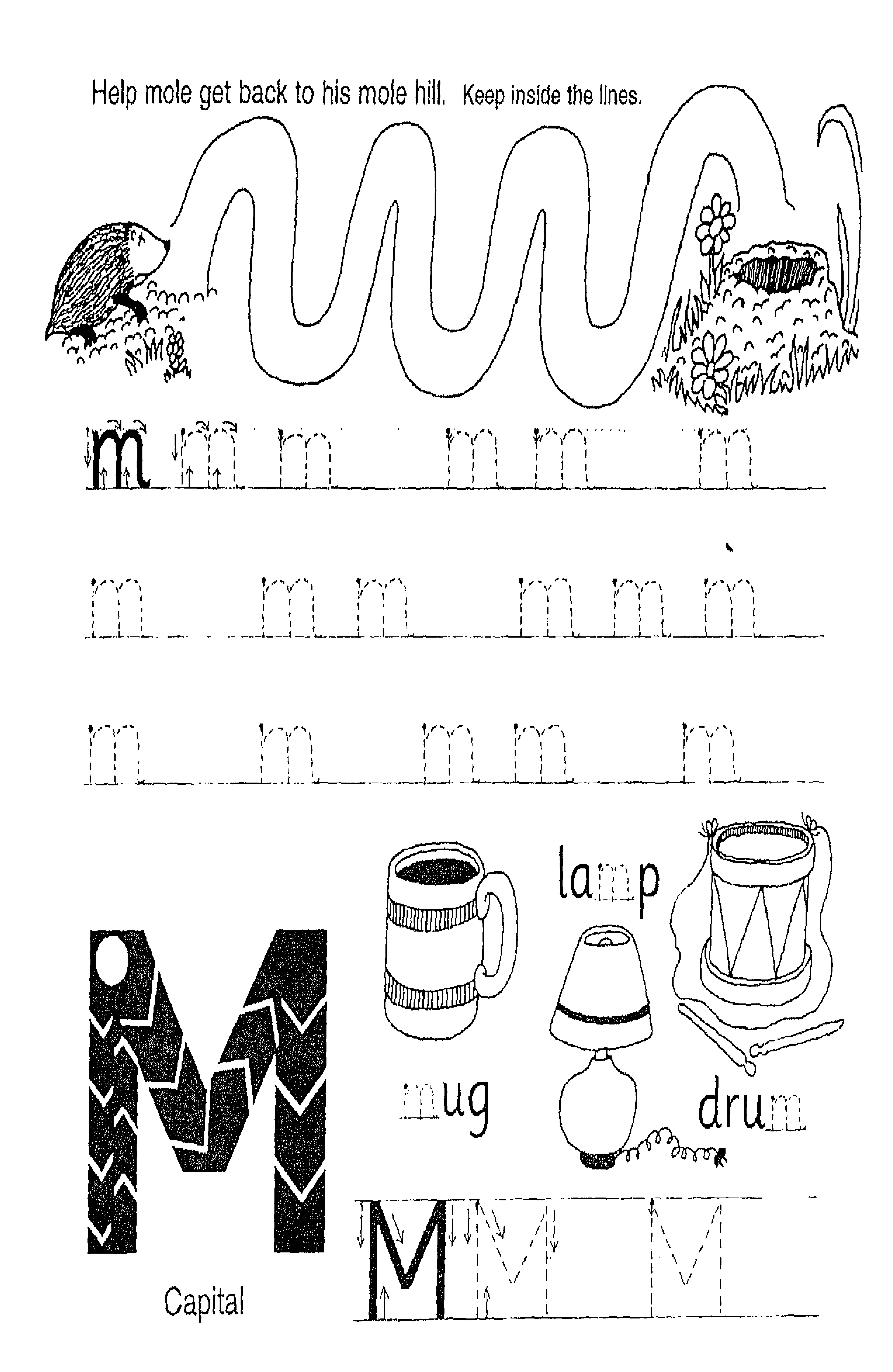
- **النشاط الرابع:**

١- يقوم الباحث بتوزيع مجموعة من الأوراق على الأطفال تحتوى على الحروف السابقة الإشارة إليها في شكليها الكبير والصغير (Capital & Small).

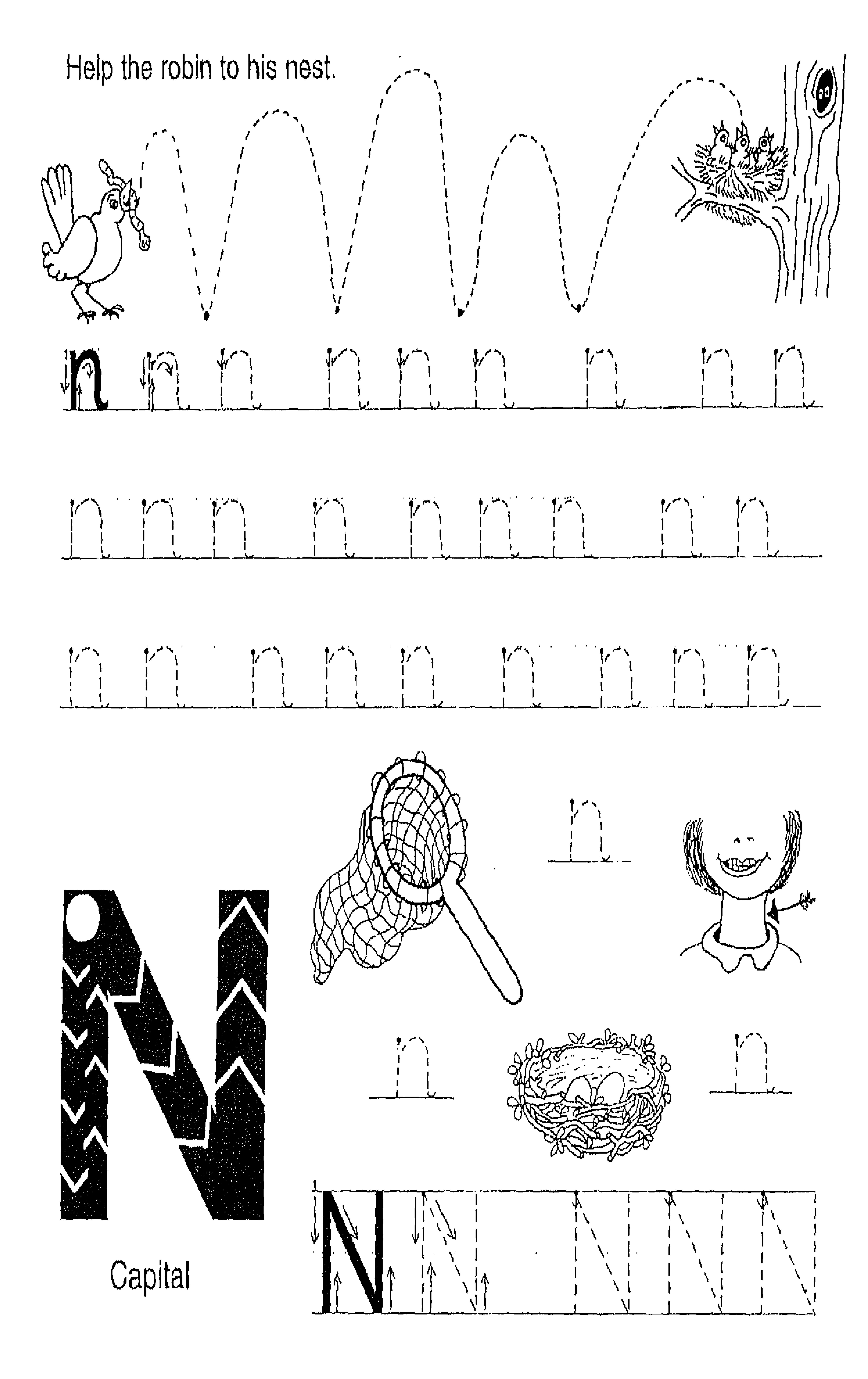
٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتحديد هذه الحروف من خلال تتبع الطفل بالقلم الرصاص النقاط الخاصة بكل حرف.

٣- يتنقل الباحث بين الأطفال لمتابعتهم أثناء عملية التحديد مستخدماً تكرار التعليمات، وعبارات المديح، ويوجه الباحث الطفل الذي يخفق في التحديد بشكل صحيح.

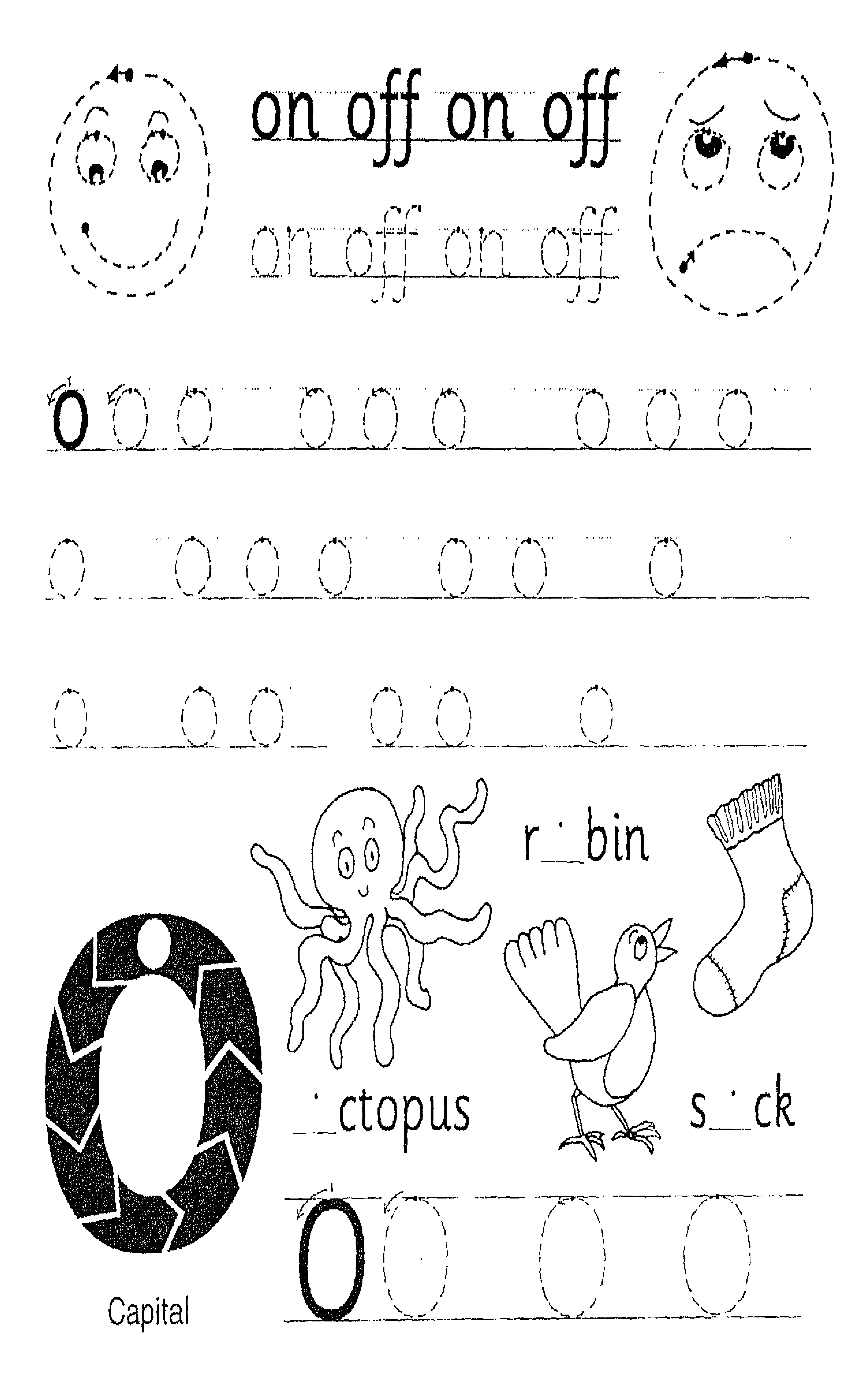
٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال إعطائه (كيس شيبسى) – مثلاً–، وفيما يلي نماذج الأحرف التي تم استخدامها:


Help mole get back to his mole hill. Keep inside the lines.
m
lamp
mug
drum
M
Capital

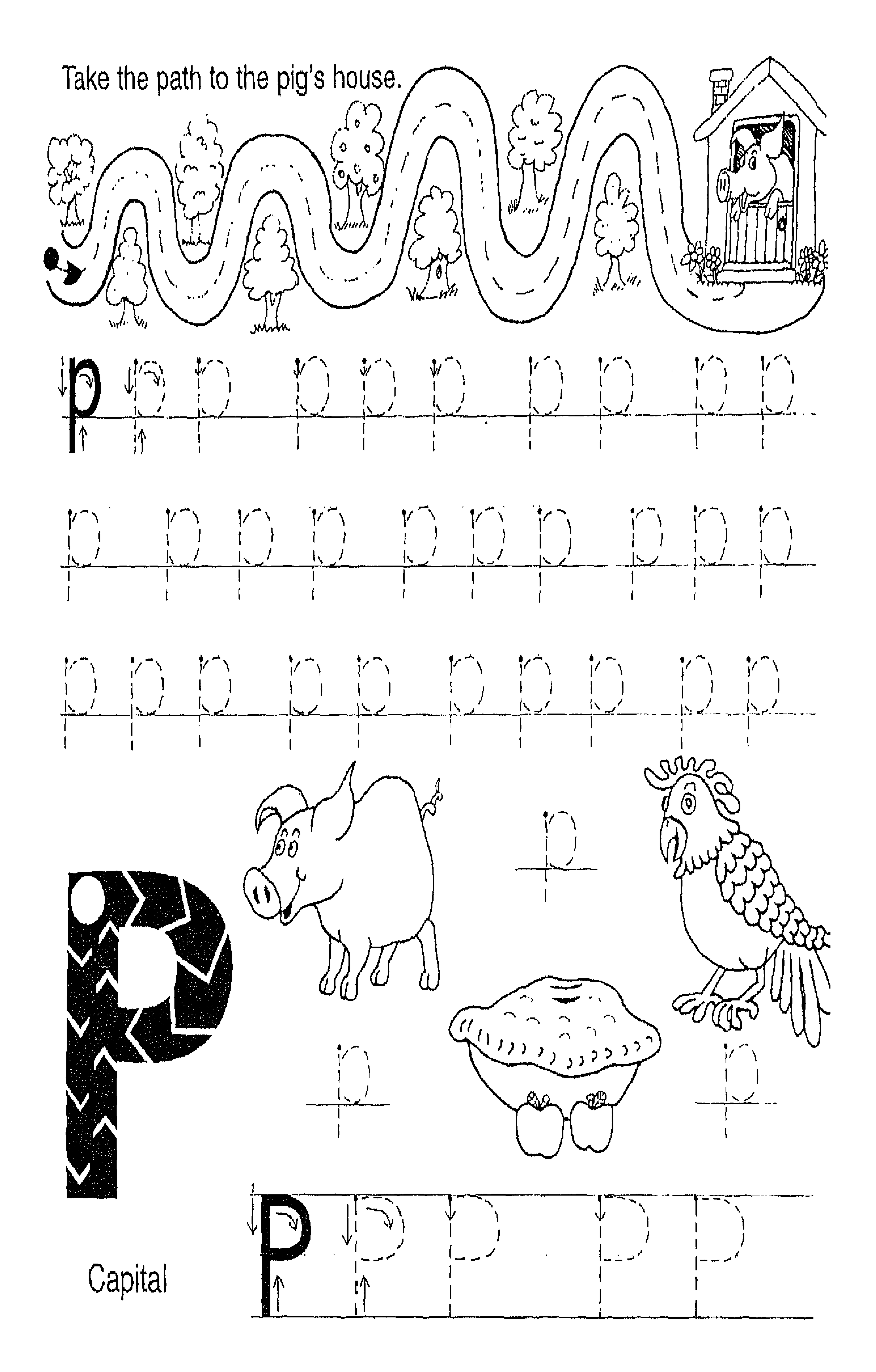
Help the robin to his nest.



Capital


on off on off
on off on off
r_bin
_ctopus
s_ck
Capital

Take the path to the pig's house.



تقويم الجلسة:

- تم تقييم أنشطة الجلسة من خلال تصحيح الأوراق الخاصة بتحديد الحروف لكل طفل، وسؤال كل طفل عن أسماء الحروف التي تم تعلمها في هذه الجلسة.

الواجب المنزلي:

- قام الباحث بتوزيع الأوراق التالية الخاصة بالحروف الأبجدية المتعلمة في هذه الجلسة على الأطفال، ويطلب منهم نسخ تلك الحروف في المنزل والإتيان بها كاملة في المرة القادمة، مع توضيح كيفية نسخ الحروف بكتابة كل حرف مرة واحدة في أوراق كل طفل على حدة.

Name ____________________________

Handwriting Practice

Mm Mm Mm Mm Mm

Name ____________________________

Handwriting Practice

Nn	Nn	Nn	Nn	Nn

Name ____________________________

Handwriting Practice

Oo	Oo	Oo	Oo	Oo

Name ____________________________

Handwriting Practice

Pp	Pp	Pp	Pp	Pp

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: الحروف الأبجدية (٥).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية الآتية (q, r, s, t)

٢- أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small للأحرف سالفة الذكر بحجم وشكل صحيحين.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – النمذجة – تبادل الأدوار – التكرار – التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الحروف (a, b, c, d) بشكليها الكبيـــر والصـــغير Capital & Small، شريط كاسيت لأغنية الحروف الأبجدية، شيتات مصورة لتحديد ونســـخ الحـــروف الأبجدية الخاصة بالجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكـــم النهاردة؟ وإيه الأخبار؟ والواجب بتاع المرة اللى فاتت تمام وألا إيه"، ثم يقوم الباحـــث بالإطلاع على الواجب الخاص بكل طفل على حدة وتصحيحه، وتعديل ما به من أخطاء أمام الطفل، ويعزز لفظياً الأطفال الذين نجحوا في أداء الواجب المنزلي بكلمات مـــدح (كويس قوى كده، برافو عليك، إيه الخط الجميل ده). كما يشكر الباحث الأطفال علـــى حرصهم على الحضور والإفادة من أنشطة البرنامج.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتى هنتعلم بقى ازاى ننطق ونكتب حروف جديـــدة وجميلـــة زيكم كده، وياريت نركز في نطق اسم كل حرف وكمان فـــي طريقـــة كتابتـــه صـــح، وعايزكم تخدوا بالكم منى وأنا بانطق كل حرف، وكمان لما اكتبه بين السطرين بشـــكل كبير وصغير Capital & Small ونخلى بالنا عشان هسألكم في الحروف اللى هناخدها من وقت للتانى، واللى هيجاوب معايا صح ليه جايزة جميلة".

٣- يقوم الباحث بعرض حرف (Q) أمام الطفل متحدثاً عن شكل الحـــرف وحجمـــه بـــين السطرين، والشكل الصغير (q) الخاص به.

٤- يقوم الباحث بكتابة حرف (Q) بالشكلين الكبيـــر والصـــغير Capital & Small فـــي كراسة كل طفل بشكل فردى، ويوضح له كيفية كتابة الحرف بطريقة صحيحة.

٥- يبين الباحث للطفل أوجه التشابه والاختلاف بين كـــلا الشـــكلين (Capital & Small) ناطقاً اسم الحرف بشكل واضح أمام الطفل.

٦- يطلب الباحث من الطفل ترديد اسم الحرف.

٧- بعد الانتهاء من التعامل مع كل طفل على حدة يعرض الباحث على الأطفال بطاقة مكتوب عليها حرف (q) بالشكلين الكبير والصغير Capital & Small.

٨- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الحروف موضع اهتمام الجلسة.

٩- يقوم الباحث بتشغيل أغنية الحروف الأبجدية.

١٠-يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بالغناء مع أغنية الحروف على أن يشيروا إلى البطاقات الخاصة بتلك الحروف الموضوعة أمامهم على الطاولة.

أنشطة الجلسة:

تضمنت الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة؛ حيث ركز النشاط الأول فيها على كيفية ربط الأطفال بين اسم الحرف وشكله، في حين ركز النشاط الثاني على كيفية تعرف الأطفال على الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، وركز النشاط الثالث على كيفية التعرف على الشكل الكبير والصغير Capital & Small لكل حرف، في حين ركز النشاط الرابع والأخير على كيفية تحديد ونسخ الحروف موضوع الجلسة بشكل وحجم صحيحين.

- النشاط الأول:

١- يقوم الباحث بنطق اسم حرف (q) -كنموذج للنطق الصحيح- ثم يطلب من الأطفال تحديد البطاقة الخاصة بالحرف.

٢- يقوم الباحث بتعزيز الطفل أو الأطفال الذين يقومون بالإشارة إلى البطاقة الصحيحة.

٣- يكرر الباحث هذا النشاط مع باقي الأحرف ويعزز الباحث لفظياً الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز، برافو).

- النشاط الثاني:

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الكروت الخاصة بالحروف الصغيرة والكبيرة Capital & Small.

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتصنيف الحروف إلى مجموعتين، مجموعة من الأحرف الصغيرة Small ومجموعة من الأحرف الكبيرة Capital.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال مصافحته بعد إعطائه الكروت بالشكل المضبوط قائلاً له ايوه كده ممتاز.

٤- في حالة إخفاق أحد الأطفال في أداء النشاط يقوم الباحث بتكرار توضيح شكل الحروف له بشكل فردى، ويقوم الباحث بعملية تصنيف الكروت أمام الطفل، ثم يقوم بإعطائها للطفل مرة أخرى لتصنيفها بصورة صحيحة مستخدماً في ذلك التغذية الراجعة بنوعيها التصحيحى والتشجيعي.

- **النشاط الثالث:**

١- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل من المجموعة كارت (بعضهم يحمل كارت لحرف كبير Capital والبعض الآخر يحمل كارت لحرف صغير Small).

٢- يظهر كل طفل لأقرانه الكارت الذي يحمله.

٣- يطلب الباحث من كل طفل أن يبحث عن زميله الذي يحمل نفس الحرف الذي يحمله ولكن بشكله الآخر.

٤- يعزز الباحث الطفل الذي يحصل على استجابة صحيحة تعزيزاً لفظياً.

- **النشاط الرابع:**

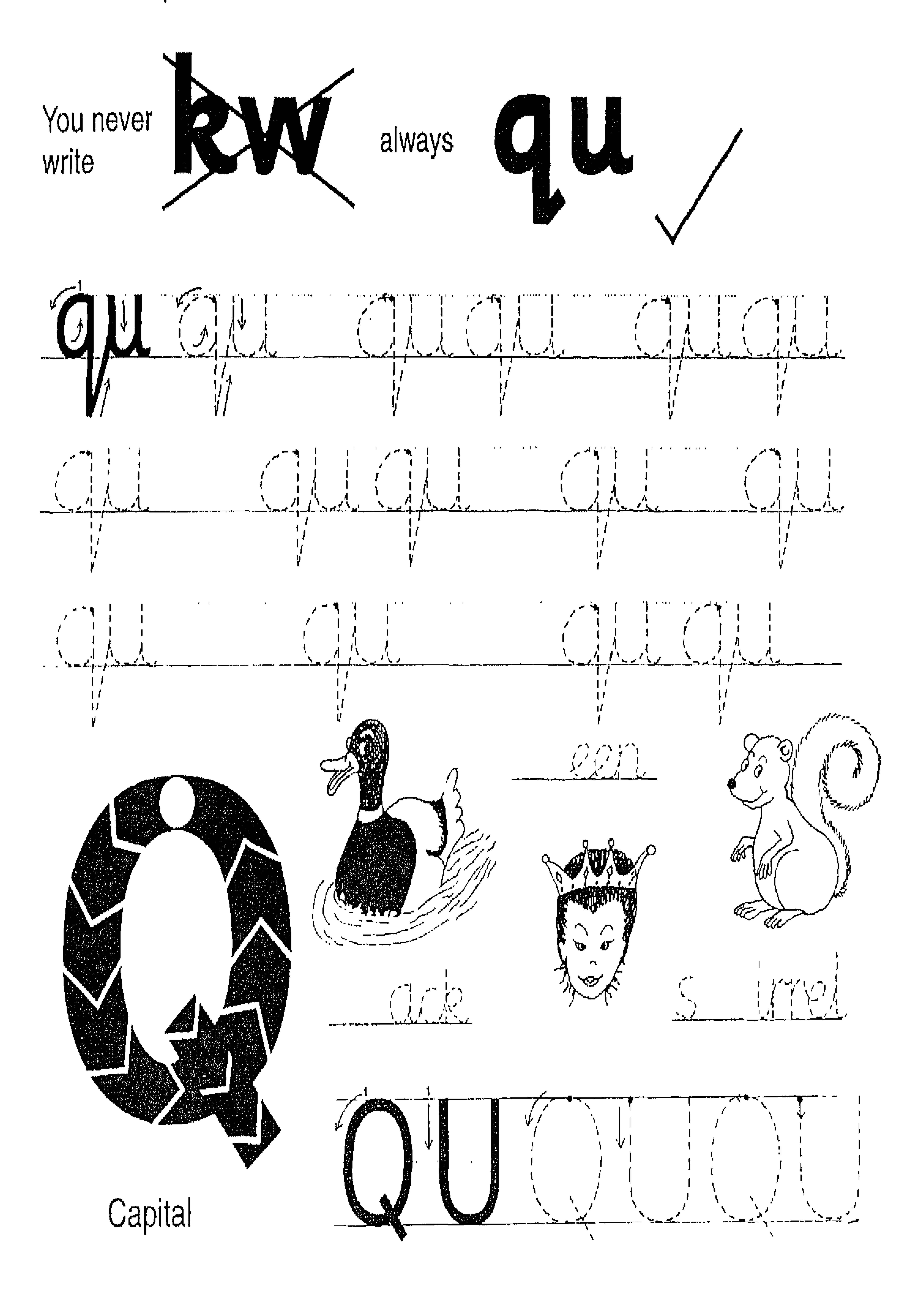
١- يقوم الباحث بتوزيع مجموعة من الأوراق على الأطفال تحتوى على الحروف السابقة الإشارة إليها في شكليها الكبير والصغير (Capital & Small).

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتحديد هذه الحروف من خلال تتبع الطفل بالقلم الرصاص النقاط الخاصة بكل حرف.

٣- يتنقل الباحث بين الأطفال لمتابعتهم أثناء عملية التحديد، ويوجه الباحث الطفل الذي يخفق في التحديد بشكل صحيح.

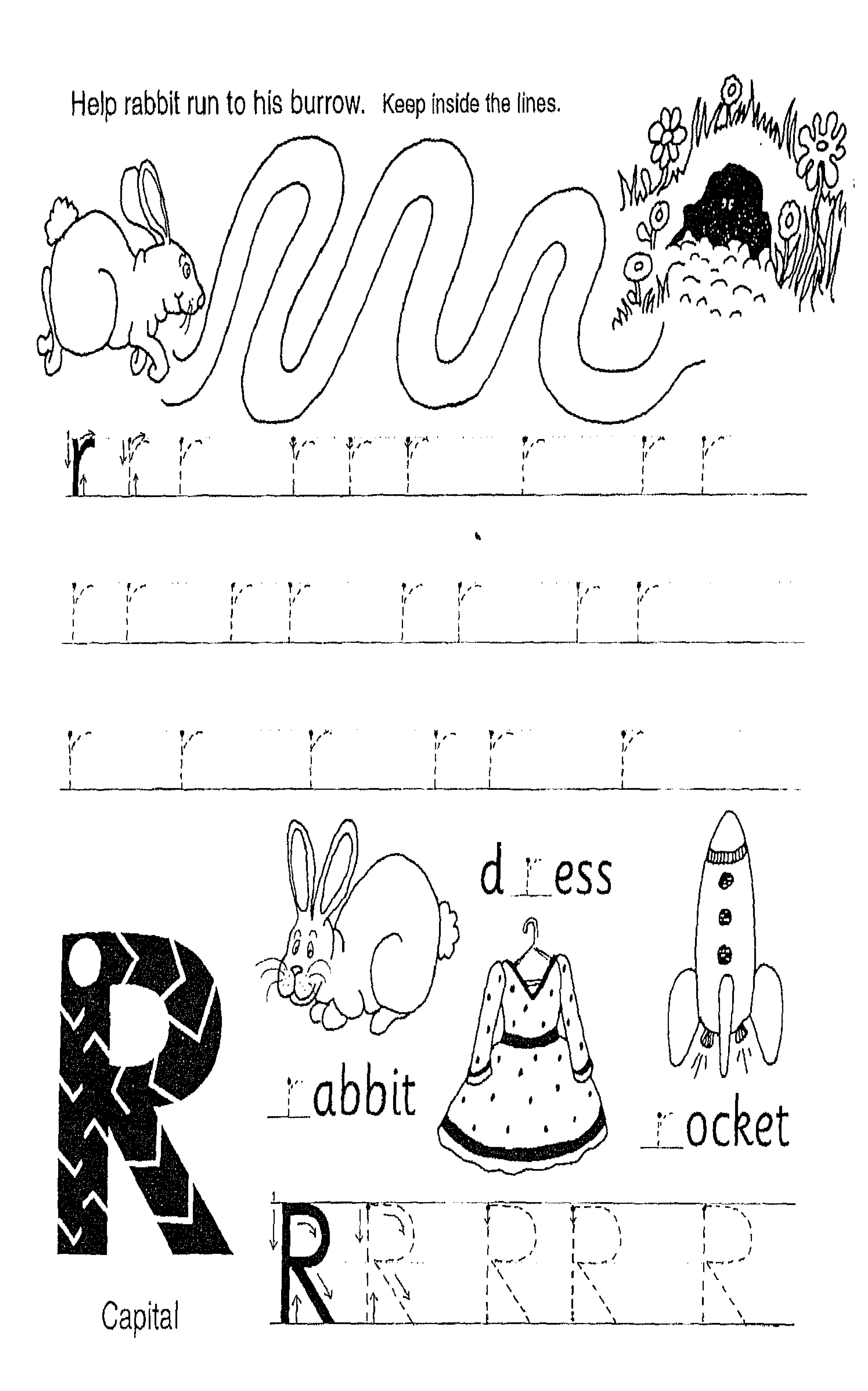
٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال إعطائه (علبة ألوان) فلوماستر على سبيل المثال، وفيما يلي نماذج الأحرف التي تم استخدامها:

q is always followed by u.
The letter q borrows the sounds of K and W.

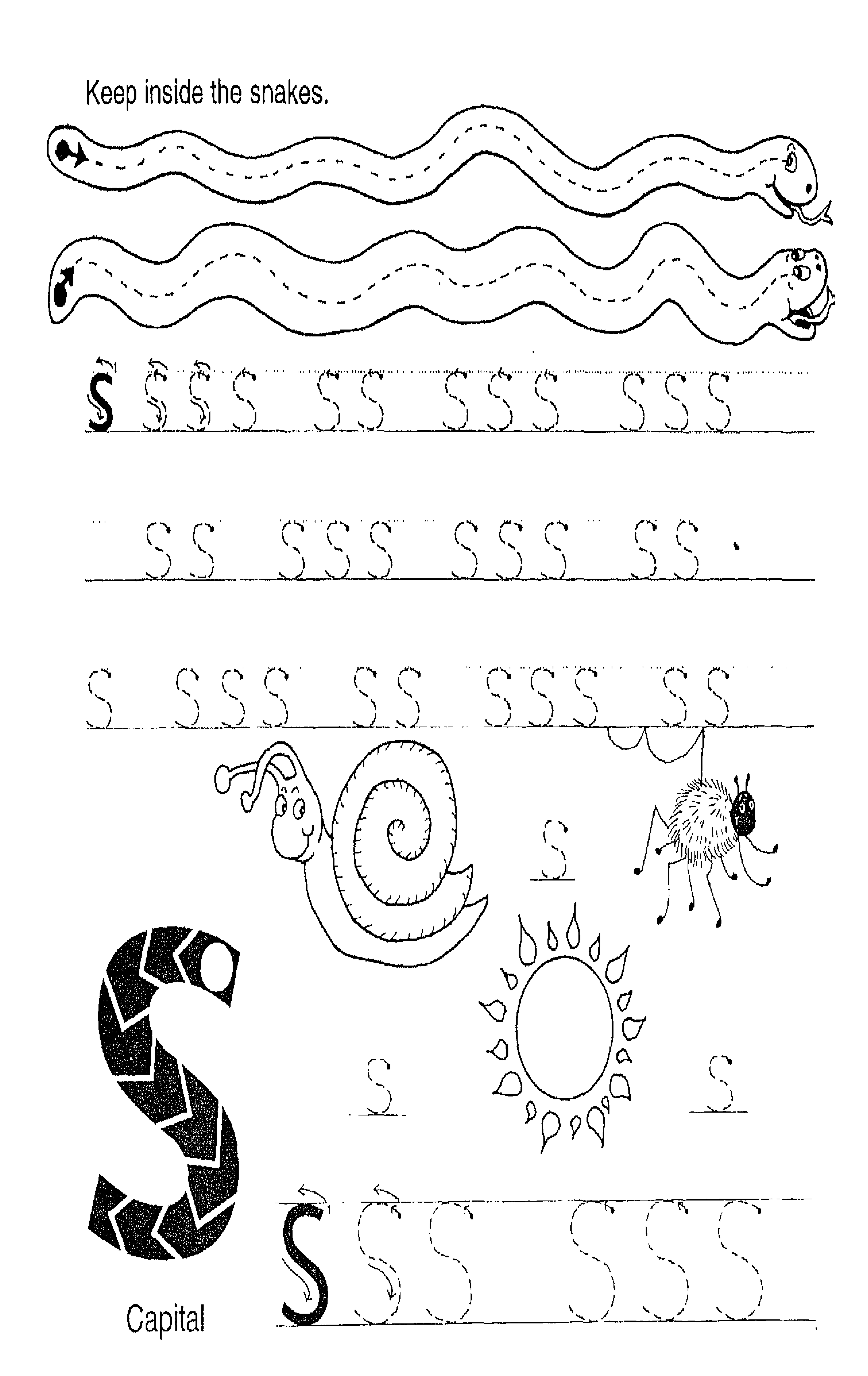


Capital

Help rabbit run to his burrow. Keep inside the lines.

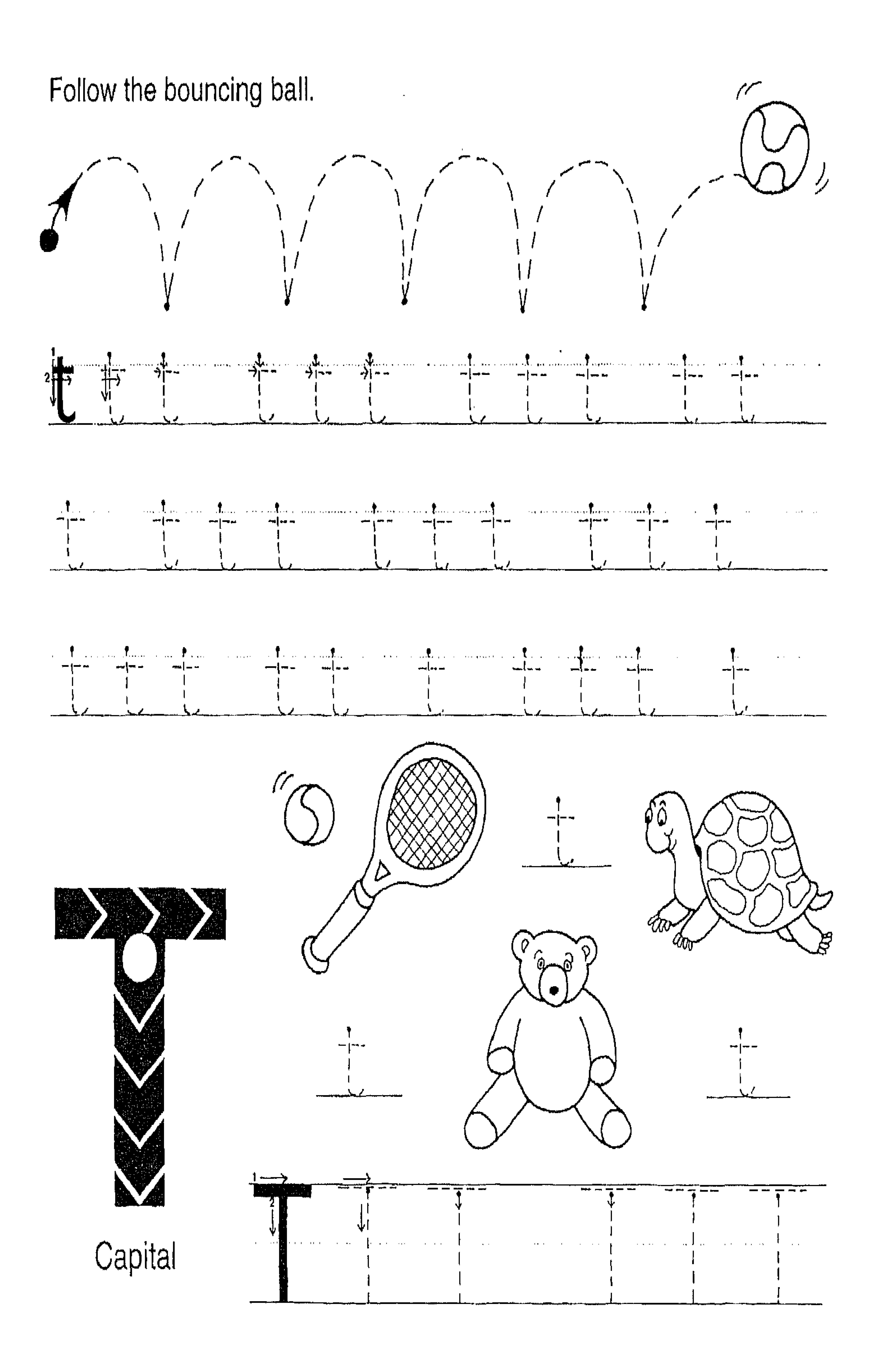


Keep inside the snakes.



Capital

Follow the bouncing ball.



Capital

تقويم الجلسة:

- تم تقييم أنشطة الجلسة من خلال تصحيح الأوراق الخاصة بتحديد الحروف لكل طفل، وسؤال كل طفل عن أسماء الحروف التي تم تعلمها في هذه الجلسة.

الواجب المنزلي:

- قام الباحث بتوزيع الأوراق التالية الخاصة بالحروف الأبجدية المتعلمة في هذه الجلسة على الأطفال، ويطلب منهم نسخ تلك الحروف في المنزل والإتيان بها كاملة في المرة القادمة، مع توضيح كيفية نسخ الحروف بكتابة كل حرف مرة واحدة في أوراق كل طفل على حدة.

Name ______________________________

Handwriting Practice

Qq | Qq | Qq | Qq | Qq

Name ___________________________

Handwriting Practice

Rr	Rr	Rr	Rr	Rr

Name ___________________________

Handwriting Practice

Ss	Ss	Ss	Ss	Ss

Name ______________________________

Handwriting Practice

Tt	Tt	Tt	Tt	Tt

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: الحروف الأبجدية (٦).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية الاتية (u, v, w)

٢- أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small للأحرف سالفة الذكر بحجم وشكل صحيحين.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – النمذجة– تبادل الأدوار – التكرار – التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الحروف (a, b, c, d) بشكليها الكبيـــر والصـــغير Capital & Small، شريط كاسيت لأغنية الحروف الأبجدية، شيتات مصورة لتحديد ونســـخ الحـــروف الأبجدية الخاصة بالجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكـــم النهاردة وإيه أخباركم؟ وأخبار الواجب إيه؟"، ثم يقوم الباحث بالإطلاع علـــى الواجـــب الخاص بكل طفل على حدة وتصحيحه، وتعديل ما به من أخطاء أمام الطفل، ويعـــزز لفظياً الأطفال الذين نجحوا في أداء الواجب المنزلي بكلمات مدح (كويس قـــوى كـــده، برافو عليك، ممتاز حبيبي). كما يشكر الباحث الأطفال على حرصهم علـــى الحضـــور والإفادة من أنشطة البرنامج.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتى بقى هنتعلم ازاى ننطق ونكتب حـــروف تانيـــة جديـــدة وجميلة زيكم كده، وياريت نركز في نطق اسم كل حرف وكمان في طريقة كتابته صح، وعايزكم تخدوا بالكم منى وأنا بانطق كل حرف وباكرر نطقه، وكمان لما اكتبـــه بـــين السطرين بشكل كبير وصغير Capital & Small ونخلى بالنا عشـــان هســـألكم فـــي الحروف اللى هناخدها من وقت للتانى، واللى هيجاوب معايا صح ليه حاجة حلوة ".

٣- يقوم الباحث بعرض حرف (U) أمام الطفل متحدثاً عن شكل الحـــرف وحجمـــه بـــين السطرين، والشكل الصغير (u) الخاص به.

٤- يقوم الباحث بكتابة حرف (U) بالشكلين الكبيـــر والصـــغير Capital & Small فـــي كراسة كل طفل بشكل فردى، ويوضح له كيفية كتابة الحرف بطريقة صحيحة.

٥- يبين الباحث للطفل أوجه التشابه والاختلاف بين كـــلا الشـــكلين (Capital & Small) ناطقاً اسم الحرف بشكل واضح أمام الطفل.

٦- يطلب الباحث من الطفل ترديد اسم الحرف.

٧- بعد الانتهاء من التعامل مع كل طفل على حدة يعرض الباحث علـــى الأطفـــال بطاقـــة مكتوب عليها حرف (u) بالشكلين الكبير والصغير Capital & Small.

٨- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الحروف موضع اهتمام الجلسة.

٩- يقوم الباحث بتشغيل أغنية للحروف الأبجدية .

١٠- يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بالغناء مع أغنية الحروف على أن يشيروا إلى البطاقات الخاصة بتلك الحروف الموضوعة أمامهم على الطاولة.

أنشطة الجلسة:

تضمنت الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة؛ حيث ركز النشاط الأول فيها على كيفية ربط الأطفال بين اسم الحرف وشكله، وركز النشاط الثاني على كيفية تعرف الأطفال على الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، وركز النشاط الثالث على كيفية التعرف على الشكل الكبير والصغير Capital & Small لكل حرف، في حين ركز النشاط الرابع والأخير على كيفية تحديد ونسخ الحروف موضوع الجلسة بشكل وحجم صحيحين.

- **النشاط الأول:**

١- يقوم الباحث بنطق اسم حرف (u) ويكرر نطقه، ثم يطلب من الأطفال تحديد البطاقة الخاصة بالحرف.

٢- يقوم الباحث بتعزيز الطفل أو الأطفال الذين يقومون بالإشارة إلى البطاقة الصحيحة.

٣- يكرر الباحث هذا النشاط مع باقي الأحرف ويعزز الباحث لفظيا الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز ، برافو).

- **النشاط الثاني:**

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الكروت الخاصة بالحروف الصغيرة والكبيرة Capital & Small.

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتصنيف الحروف إلى مجموعتين، مجموعة من الأحرف الصغيرة Small ومجموعة من الأحرف الكبيرة Capital.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال مصافحته بعد إعطائه الكروت بالشكل المضبوط قائلاً له ايوه كده ممتاز .

٤- في حالة إخفاق أحد الأطفال في أداء النشاط يقوم الباحث بتكرار توضيح شكل الحروف له بشكل فردى، ويقوم الباحث بعملية تصنيف الكروت أمام الطفل، ثم يقوم بإعطائها للطفل مرة أخرى لتصنيفها بصورة صحيحة.

- **النشاط الثالث:**

١- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل من المجموعة كارت (بعضهم يحمل كارت لحرف كبير Capital والبعض الآخر يحمل كارت لحرف صغير Small).

٢- يظهر كل طفل لأقرانه الكارت الذي يحمله.

٣- يطلب الباحث من كل طفل أن يبحث عن زميله الذي يحمل نفس الحرف الذي يحمله ولكن بشكله الآخر.

٤- يعزز الباحث الطفل لفظياً الذي يحصل على استجابة صحيحة (برافو).

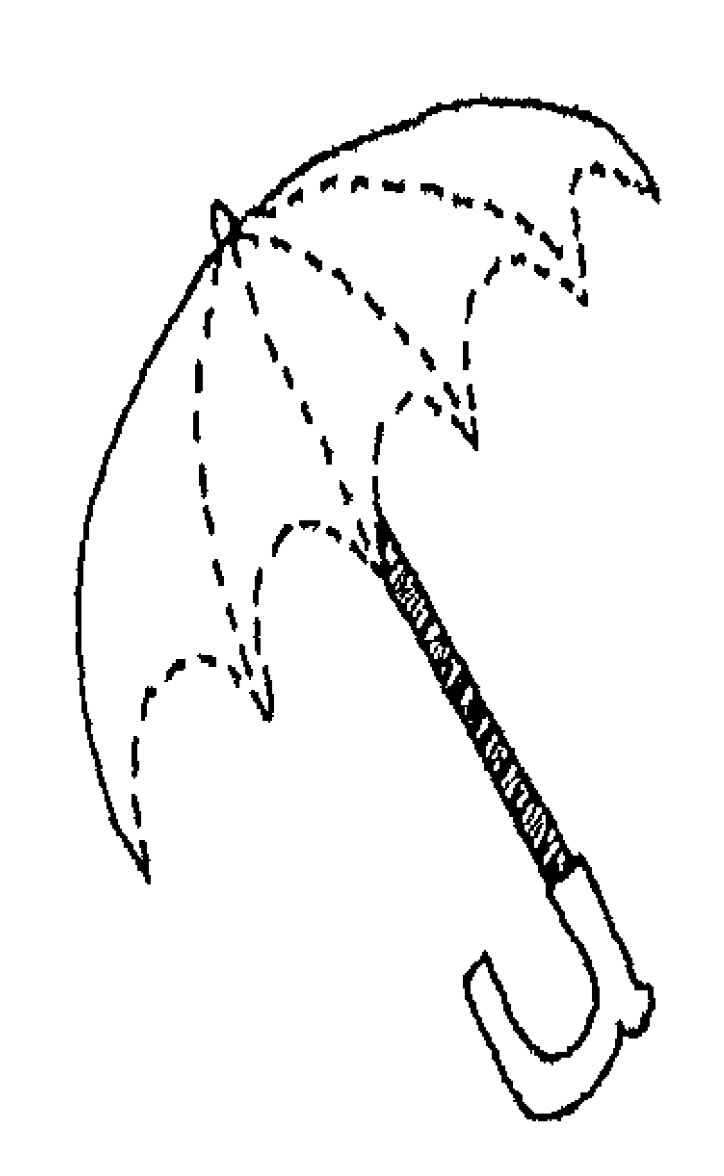
- **النشاط الرابع:**

١- يقوم الباحث بتوزيع مجموعة من الأوراق على الأطفال تحتوى على الحروف السابقة الإشارة إليها في شكليها الكبير والصغير (Capital & Small).

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتحديد هذه الحروف من خلال تتبع الطفل بالقلم الرصاص النقاط الخاصة بكل حرف.

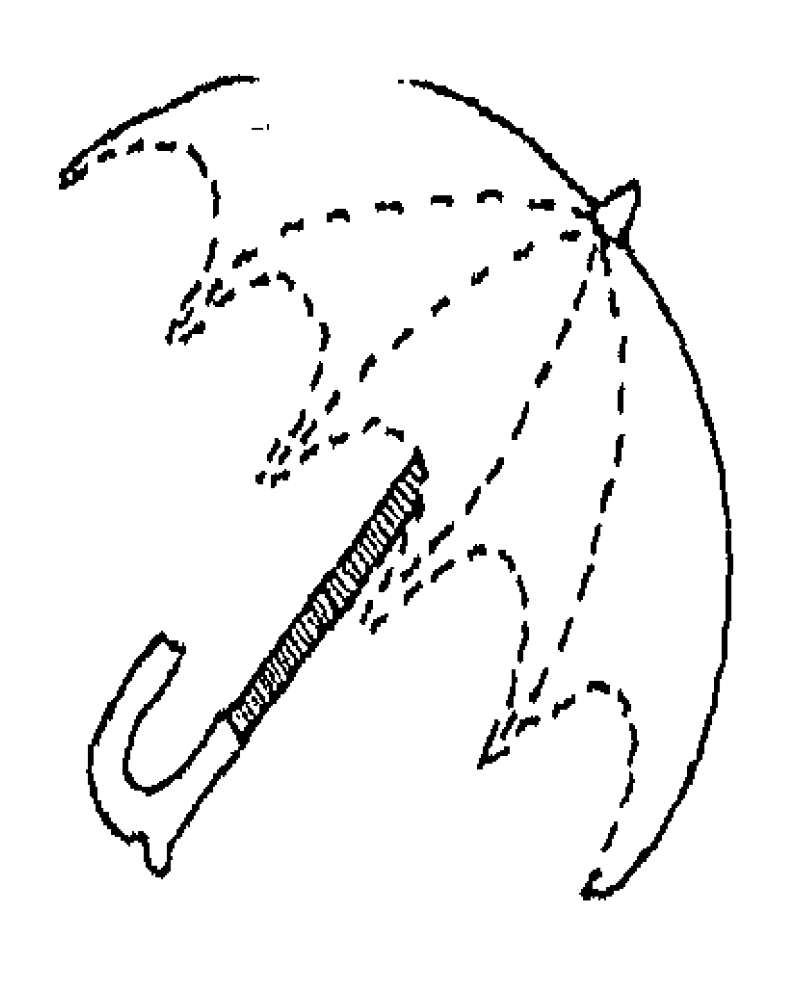
٣- يتنقل الباحث بين الأطفال لمتابعتهم أثناء عملية التحديد ويشجعهم ويعزز سلوكياتهم، ويوجه الباحث الطفل الذي يخفق في التحديد بشكل صحيح.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال إعطائه (قلم جاف)- على سبيل المثال-، وفيما يلي نماذج الأحرف التي تم استخدامها:



up umbrella

up umbrella



u u u u u u u u

u u u u u u u u

u u u u u u

_p

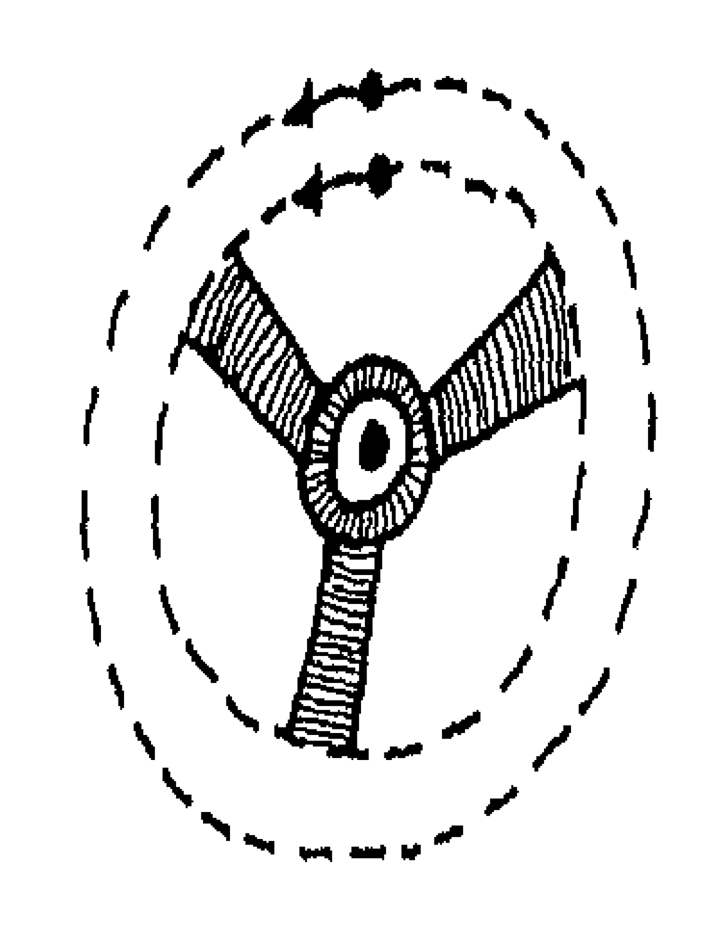
s_n

dr_m

U

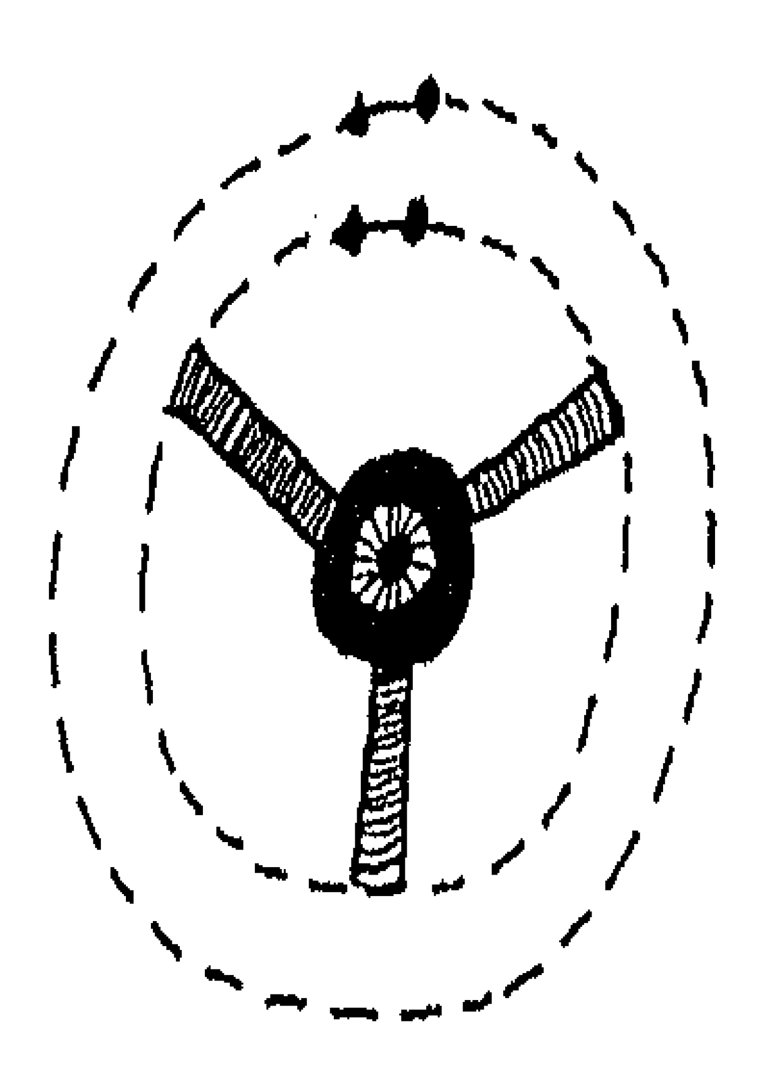
Capital

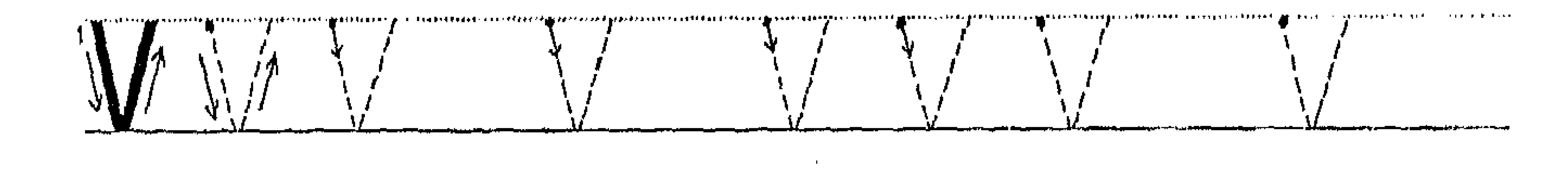
U U U U



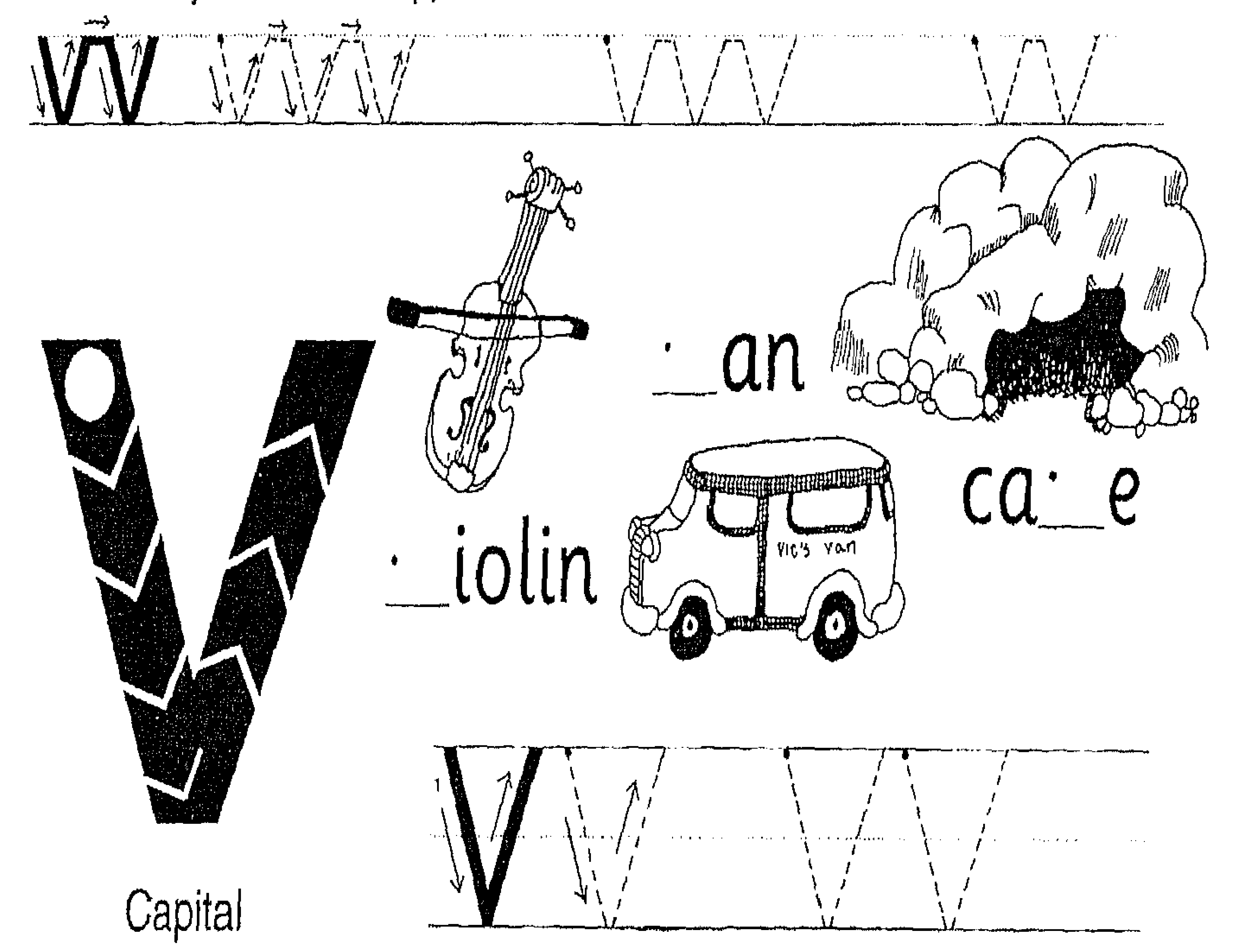
Vic's van

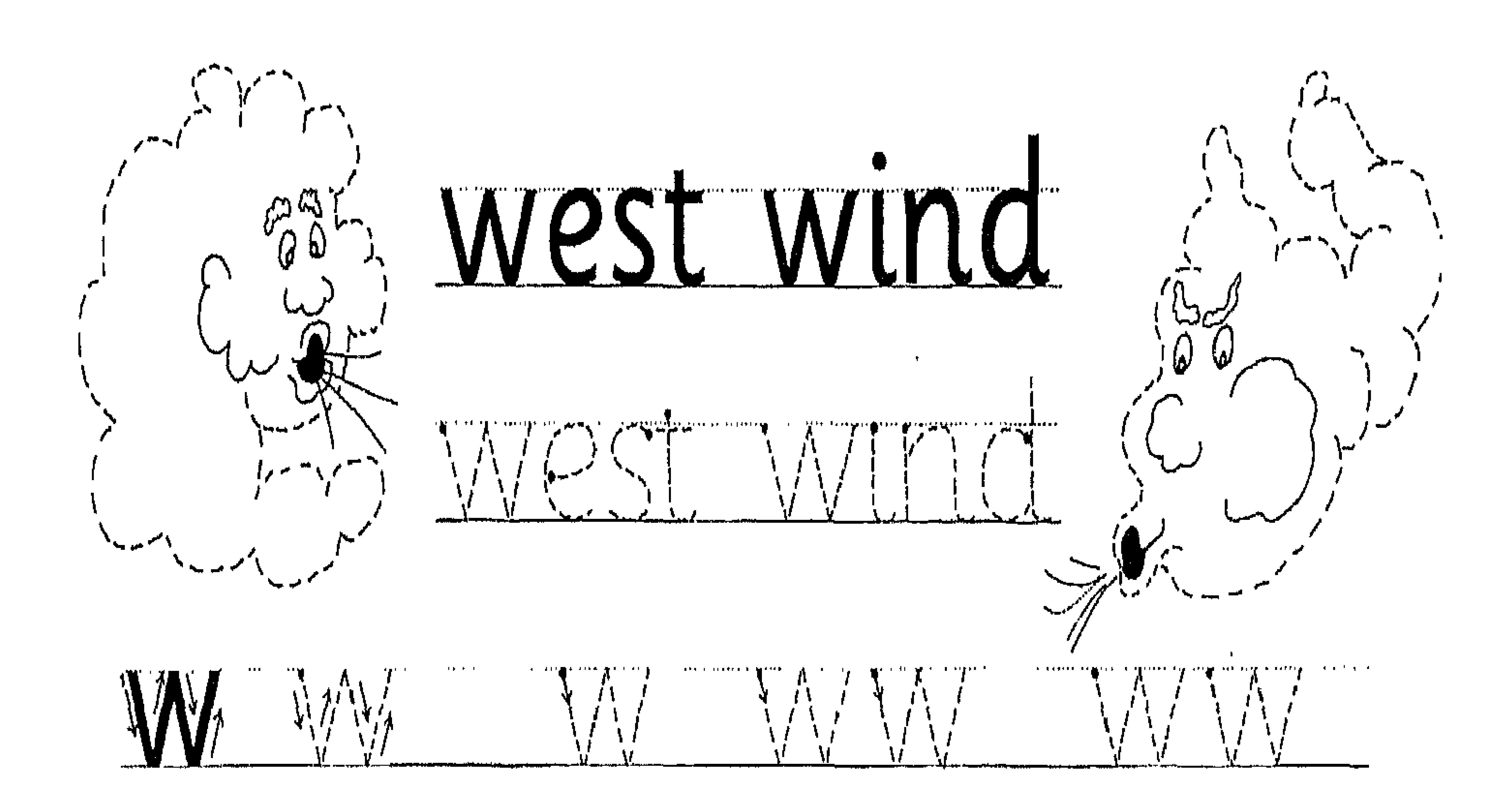
Vic's van



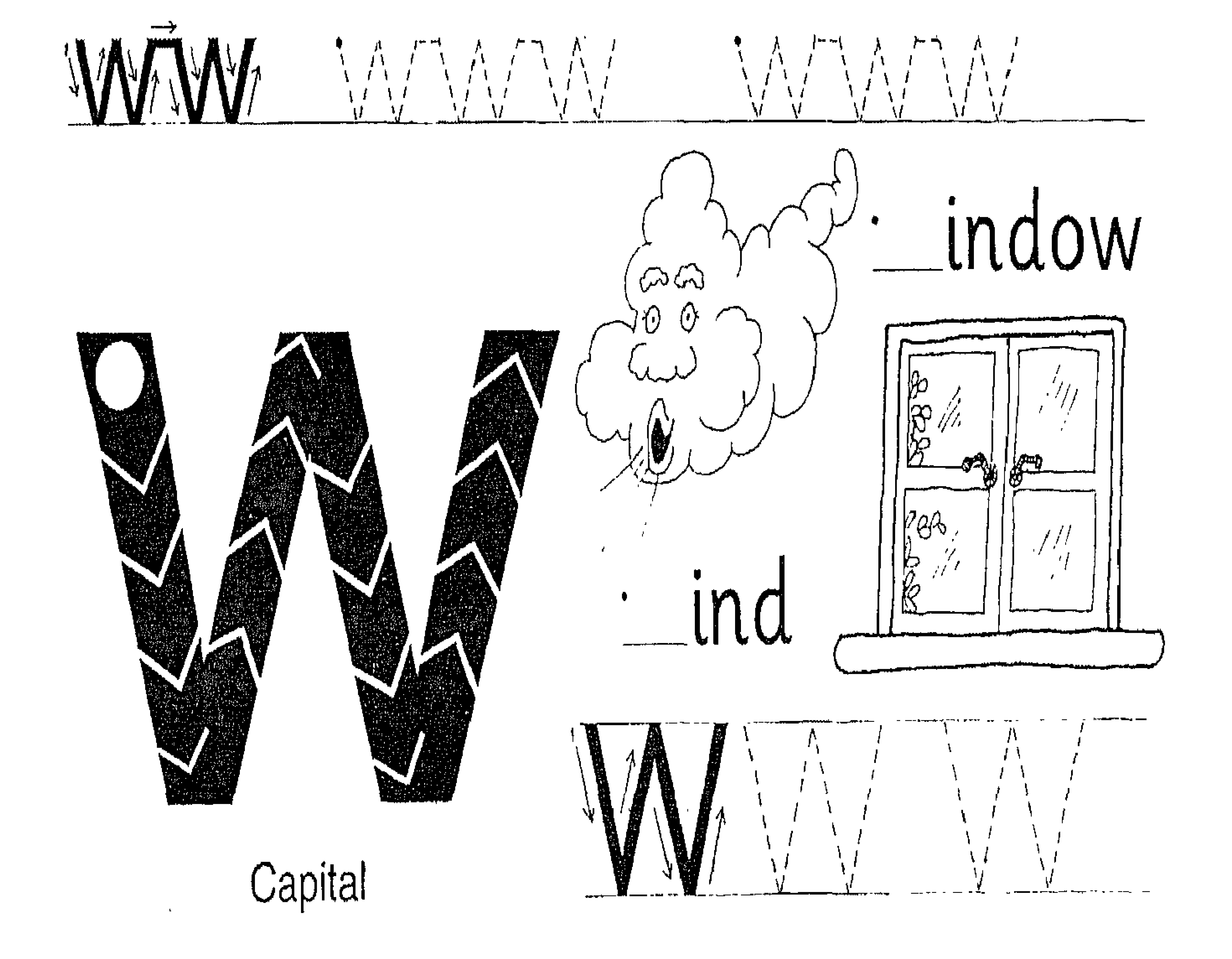


The letter v joins from the top, like a w.





The letter w joins by taking the pen across to the next letter (not down to the line).



تقويم الجلسة:

- يتم تقويم أنشطة الجلسة من خلال تصحيح الأوراق الخاصة بتحديد الحروف لكل طفل، وسؤال كل طفل عن أسماء الحروف التي تم تعلمها في هذه الجلسة.

الواجب المنزلي:

- قام الباحث بتوزيع الأوراق التالية الخاصة بالحروف الأبجدية المتعلمة في هذه الجلسة على الأطفال، وطلب منهم نسخ تلك الحروف في المنزل والإتيان بها كاملة في المرة القادمة، مع توضيح كيفية نسخ الحروف بكتابة كل حرف مرة واحدة في أوراق كل طفل على حدة.

Name ______________________________

Handwriting Practice

Uu	Uu	Uu	Uu	Uu

Name ______________________________

Handwriting Practice

Vv	Vv	Vv	Vv	Vv

Name ______________________________

Handwriting Practice

Ww Ww Ww Ww Ww

الجلسة الحادية عشر

عنوان الجلسة: الحروف الأبجدية (٧).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

أهداف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١- أن يتعرف الأطفال على أسماء الحروف الأبجدية الآتية (x, y, z)

٢- أن يتمكن الأطفال من كتابة الحروف الأبجدية الكبيرة والصغيرة Capital & Small للأحرف سالفة الذكر بحجم وشكل صحيحين.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- تبادل الأدوار- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

بطاقات مكتوب عليها الحروف (a, b, c, d) بشكليها الكبير والصغير Capital & Small، شريط كاسيت لأغنية الحروف الأبجدية، شيتات مصورة لتحديد ونسخ الحروف الأبجدية الخاصة بالجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكم النهاردة وإيه أخباركم؟ وأخبار واجبنا إيه؟"، ثم يقوم الباحث بالإطلاع على الواجب الخاص بكل طفل على حدة وتصحيحه، وتعديل ما به من أخطاء أمام الطفل، ويعزز لفظياً الأطفال الذين نجحوا في أداء الواجب المنزلي بكلمات مدح (كويس قوى كده، برافو عليك، ممتاز حبيبي). كما يشكر الباحث الأطفال على حرصهم على الحضور والإفادة من أنشطة البرنامج.

٢- يقول الباحث للأطفال: "دلوقتى بقى هنتعلم ازاى ننطق ونكتب حروف تانية جديدة وجميلة زيكم كده، وياريت نركز في نطق اسم كل حرف وكمان في طريقة كتابته صح، وعايزكم تخدوا بالكم ملى وأنا بانطق كل حرف وح اكرر النطق كتير، وكمان لما اكتبه

بين السطرين بشكل كبير وصغير Capital & Small ونخلى بالنا عشان هسألكم في الحروف اللى هناخدها من وقت للتانى، واللى هيجاوب معايا صح ليه حاجة حلوة ".

٣- يقوم الباحث بعرض حرف (X) أمام الطفل متحدثاً عن شكل الحرف وحجمه بين السطرين، والشكل الصغير (x) الخاص به.

٤- يقوم الباحث بكتابة حرف (X) بالشكلين الكبير والصغير Capital & Small في كراسة كل طفل بشكل فردى، ويوضح له كيفية كتابة الحرف بطريقة صحيحة.

٥- يبين الباحث للطفل أوجه التشابه والاختلاف بين كلا الشكلين (Capital & Small) ناطقاً اسم الحرف بشكل واضح أمام الطفل.

٦- يطلب الباحث من الطفل ترديد اسم الحرف.

٧- بعد الانتهاء من التعامل مع كل طفل على حدة يعرض الباحث على الأطفال بطاقة مكتوب عليها حرف (x) بالشكلين الكبير والصغير Capital & Small.

٨- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الحروف موضع اهتمام الجلسة.

٩- يقوم الباحث بتشغيل أغنية للحروف الأبجدية.

١٠- يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بالغناء مع أغنية الحروف على أن يشيروا إلى البطاقات الخاصة بتلك الحروف الموضوعة أمامهم على الطاولة.

أنشطة الجلسة:

تضمنت الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة؛ حيث ركز النشاط الأول فيها على كيفية ربط الأطفال بين اسم الحرف وشكله، وركز النشاط الثاني على كيفية تعرف الأطفال على الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters، وركز النشاط الثالث على كيفية التعرف على الشكل الكبير والصغير Capital & Small لكل حرف، في حين ركز النشاط الرابع على كيفية تحديد ونسخ الحروف موضوع الجلسة بشكل وحجم صحيحين.

- النشاط الأول:

١- يقوم الباحث بنطق اسم حرف (x) ثم يطلب من الأطفال تحديد البطاقة الخاصة بالحرف.

٢- يقوم الباحث بتعزيز الطفل أو الأطفال الذين يقومون بالإشارة إلى البطاقة الصحيحة.

٣- يكرر الباحث هذا النشاط مع باقي الأحرف ويعزز الباحث لفظياً الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز، برافو).

- **النشاط الثاني:**

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الكروت الخاصة بالحروف الصغيرة والكبيرة Capital & Small.

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتصنيف الحروف إلى مجموعتين، مجموعة من الأحرف الصغيرة Small ومجموعة من الأحرف الكبيرة Capital.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال مصافحته بعد إعطائه الكروت بالشكل المضبوط قائلاً له ايوه كده ممتاز.

٤- في حالة إخفاق أحد الأطفال في أداء النشاط يقوم الباحث بتكرار توضيح شكل الحروف له بشكل فردى، ويقوم الباحث بعملية تصنيف الكروت أمام الطفل، ثم يقوم بإعطائها للطفل مرة أخرى لتصنيفها بصورة صحيحة.

- **النشاط الثالث:**

١- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل من المجموعة كارت (بعضهم يحمل كارت لحرف كبير Capital والبعض الآخر يحمل كارت لحرف صغير Small).

٢- يظهر كل طفل لأقرانه الكارت الذي يحمله.

٣- يطلب الباحث من كل طفل أن يبحث عن زميله الذي يحمل نفس الحرف الذي يحمله ولكن بشكله الآخر.

٤- يعزز الباحث الطفل لفظياً الذي يحصل على استجابة صحيحة (ممتاز أحسنت).

- **النشاط الرابع:**

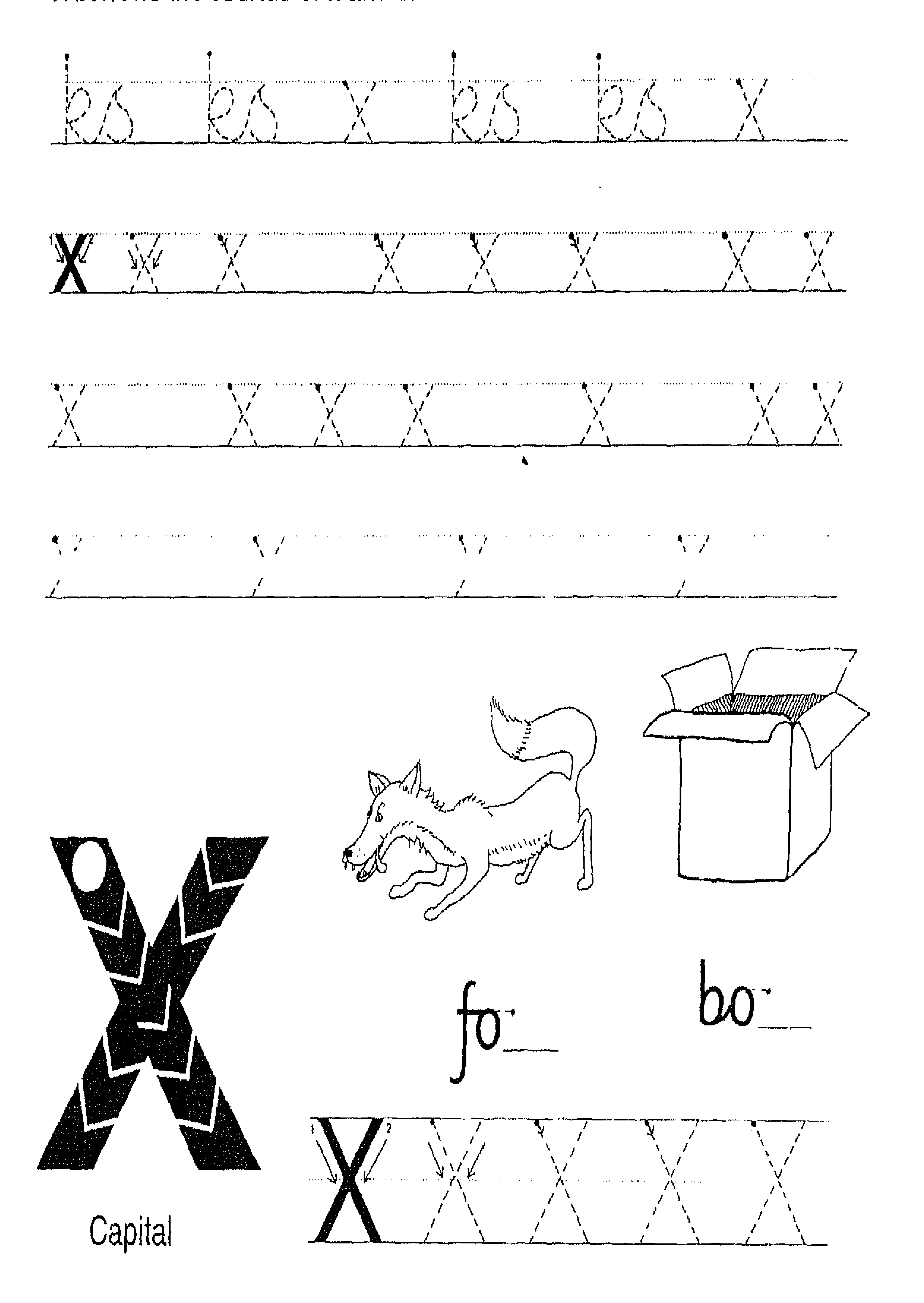
١- يقوم الباحث بتوزيع مجموعة من الأوراق على الأطفال تحتوى على الحروف السابقة الإشارة إليها في شكليها الكبير والصغير (Capital & Small).

٢- يطلب الباحث من الأطفال القيام بتحديد هذه الحروف من خلال تتبع الطفل بالقلم الرصاص النقاط الخاصة بكل حرف.

٣- يتنقل الباحث بين الأطفال لمتابعتهم أثناء عملية التحديد وتعزيز نشاطهم، ويوجه الباحث الطفل الذي يخفق في التحديد بشكل صحيح.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء النشاط من خلال إعطائه (قلم جـــاف)- مثلاً-، وفيما يلي نماذج الأحرف التي تم استخدامها:

X borrows the sounds of k and s.



yummy yellow yogurt

y y y y y y y y y y y

y y y y y y y y y

yy yyy yyy yyy

_ogurt

_o-_o

Y

Capital

Y Y Y Y Y Y Y


buzzing bee
buzzing bee
bu___
_ebra
Capital

تقويم الجلسة:

- يتم تقويم أنشطة الجلسة من خلال تصحيح الأوراق الخاصة بتحديد الحروف لكل طفل، وسؤال كل طفل عن أسماء الحروف التي تم تعلمها في هذه الجلسة.

الواجب المنزلي:

- قام الباحث بتوزيع الأوراق التالية الخاصة بالحروف الأبجدية المتعلمة في هذه الجلسة على الأطفال، ويطلب منهم نسخ تلك الحروف في المنزل وإحضارها كاملة في المرة القادمة، مع توضيح كيفية نسخ الحروف بكتابة كل حرف مرة واحدة في أوراق كل طفل على حدة.

Name ______________________

Handwriting Practice

Xx | Xx | Xx | Xx | Xx

Name ____________________________

Handwriting Practice

Yy	Yy	Yy	Yy	Yy

Name ____________________________

Handwriting Practice

Zz	Zz	Zz	Zz	Zz

الجلسة الثانية عشر

عنوان الجلسة: القافية (١).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف الأطفال على القافية في العديد من الكلمات الإنجليزية التي وردت في كتاب هؤلاء الأطفال مثل (look, book) و (day, say).
- أن يصنف الأطفال بعض الكلمات حسب القافية.
- أن يميز بين نطق القافية في كلمات متباينة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – النمذجة– التكرار – التصنيف– التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المستخدمة في الجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلا: "السلام عليكم، إزيكم النهاردة يا حبايبى وايه أخباركم؟ وأخبار واجبنا ايه؟"، ثم يقوم الباحث بالإطلاع على الواجب الخاص بكل طفل على حدة وتصحيحه، وتعديل ما به من أخطاء أمام الطفل، ويعزز لفظياً الأطفال الذين نجحوا في أداء الواجب المنزلي بكلمات مدح (كويس قوى كده، برافو عليك، مدهش). كما يشكر الباحث الأطفال على التزامهم بالحضور في الموعد المحدد والإفادة من أنشطة البرنامج.

٢- يقوم الباحث بنطق الكلمتين – كنموذجين للنطق الصحيح– (look, book) أمام الأطفال ويكررهما.

٣- يسأل الباحث الأطفال ما الذي يلاحظونه في هاتين الكلمتين، ويدخل في نقاش معهم حولهما.

٤- يستمع الباحث إلى استجابات الأطفال ويحرص على تصحيح النطق الخاطيء والوقوف أمام النطق الصحيح، ويعزز الطفل الذي يصل إلى النطق الصحيح بالمعززات الملائمة لطبيعة الموقف.

٥- يقوم الباحث بنطق عدد من الكلمات (look, took, cook, foot, good, wool) أمام الأطفال.

٦- يقوم الباحث بعرض الكروت الخاصة بالكلمات سالفة الذكر أمام الأطفال، ثم يلفت انتباه الأطفال إلى النهايات المتشابهة لهذه الكلمات.

٧- يطلب الباحث من الأطفال أن ينصتوا إلى كلمة أخرى ولتكن wood، ويطلب منهم رفع أيديهم في حالة أن هذه الكلمة لها نفس قافية الكلمات ويتابع معهم اجتهاداتهم ومحاولاتهم الناجحة فيعززها. ويصحح الإجابات التي جانبها التوفيق.

٨- يناقش الباحث رد فعل الأطفال ويستخدم التغذية الراجعة بكافة أشكالها التصحيحية والتشجيعية، ويعزز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة.

٩- يوضح الباحث للأطفال أن الكلمات (foot, wood, wool) تتبع نفس القافية؛ وذلك لأن كل كلمة من هذه الكلمات لها نفس النهاية من الأصوات.

١٠- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع الكلمات (day, say, way, ray, pay, play, pray).

أنشطة الجلسة:

تضمنت الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة تتدرج في الصعوبة، والتي تركز جميعها على مزيد من التدريب على القافية في اللغة الإنجليزية لزيادة إتقان الأطفال في هذا الجانب.

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث مجموعة أزواج من الكلمات لها نفس القافية مثل:
(look-book / day-play / bit-fit / wood-food / wood-good / say-pay / pot-not / cook-took).

٢- يقوم الباحث بنطق الكلمة الأولى أمام الأطفال- كنمذجة للنطق الصحيح- وبعدها بثانية أو ثانيتين ينطق الكلمة الثانية وهكذا...

٣- يطلب الباحث من الأطفال رفع أيديهم في حالة إتباع الكلمتين نفس القافية ويعزز استجاباتهم.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح مثل (ممتاز، ١٠ على ١٠).

- **النشاط الثاني:**

١- يعرض الباحث مجموعة من الكروت المصورة لبعض الكلمات مثل:
(book / tray / play / wood / look / pray / ray / cook / look / way).

٢- يوزع الباحث الكروت المصورة على الأطفال ويطلب منهم تصنيف تلك الكلمات حسب القافية، ويعاون الأطفال في أداء هذه المهمة ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية.

٣- ويعزز الباحث لفظياً الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز، برافو). في حين أن الطفل الذي لم يصل أو يوفق إلى الإجابة الصحيحة، يحاول الباحث أن يكرر له ما القافية، ويوضح له بعض الكلمات التي لها نفس القافية ويحاول أن يشجعه على الإتيان بكلمات مشابهة حتى لو كانت تلك الكلمات ليس لها معنى في اللغة الإنجليزية.

- **النشاط الثالث**

١- يقوم الباحث بنطق ثلاث كلمات أمام الطفل على أن يكون بين تلك الكلمات كلمتان لهما نفس القافية مثل: (but / mat / cat)

٢- يطلب الباحث من الأطفال تحديد الكلمة التي لا تتبع القافية.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة وذلك بالربت على كتفه أو مصافحته أو ما إلى ذلك من أشكال التعزيز في صورته المعنوية.

- **النشاط الرابع:**

١- يقوم الباحث بنطق كلمة أمام الأطفال ولتكن (bat).

٢- يطلب الباحث من الأطفال ذكر الكلمات التي تتبع نفس قافية الكلمة، ويتابع الباحث مشاركة كافة أطفال المجموعة مستخدماً التغذية الراجعة التشجيعية لحفزهم على المشاركة والتجاوب.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة بتعزيز مادي (تيكيت).

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى إحنا عرفنا يعنى إيه قافية وعرفنا ازاى نفرق بين الكلمات التي تتبع نفس القافية والكلمات المختلفة، مين يقولى إيه القافية الأولى اللي خدناها، ثم يسأل الباحث الأطفال عن القافية الثانية، ويعزز لفظياً ما يتوصل منم الأطفال إلى الإجابة الصحيحة، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لأنشطة الجلسة.

الواجب المنزلي:

يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى إحنا خلصنا النشاط والمهام اللى كانت مطلوبة مننا في هذه الجلسة وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ....، ومحدش يتأخر منكم، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما القافية اللى عرفناها النهاردة، مع السلامة، باى باى، وأشوفكم على خير.

الجلسة الثالثة عشر

عنوان الجلسة: القافية (٢).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

سعت هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف الطفل على القافية في الكلمات مثل (fall, mall) و (cut, nut).

- أن يصنف الأطفال بعض الكلمات حسب القافية.
- أن يميز بين نطق القافية في كلمات متباينة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – النمذجة– التكرار– التصنيف– التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المستخدمة في الجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكم النهاردة يا حبايبى وإيه أخباركم؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت لما روحتم البيت؟ قولنا لماما وبابا على القافية بتاعت المرة اللى فاتت؟"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويزود الأطفال بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم. كما يشكر الباحث الأطفال على حرصهم على الحضور والإفادة من أنشطة البرنامج.

٢- يقوم الباحث بنطق الكلمتين – كنمذجة للنطق الصحيح – (ball, call) أمام الأطفال ويكررهما.

٣- يسأل الباحث الأطفال ما الذي يلاحظونه في هاتين الكلمتين ويدخل في نقاش معهم حولهما مبيناً لهم الصوت المتشابه في هاتين الكلمتين.

٤- يستمع الباحث إلى استجابات الأطفال ويحرص على تصحيح النطق الخاطيء والوقوف أمام النطق الصحيح وتكراره، ويعزز الطفل الذي يصل إلى إجابة صحيحة.

٥- يقوم الباحث بنطق عدد من الكلمات (fall, mall, ball) أمام الأطفال.

٦- يقوم الباحث بعرض الكروت الخاصة بالكلمات سالفة الذكر أمام الأطفال، ثم يلفت انتباه الأطفال إلى النهايات المتشابهة لهذه الكلمات.

٧- يطلب الباحث من الأطفال أن ينصتوا إلى كلمة أخرى ولتكن wall، ويطلب منهم رفع أيديهم في حالة أن هذه الكلمة لها نفس قافية الكلمات ويتابع معهم اجتهاداتهم ومحاولاتهم الناجحة فيعززها. ويصحح الإجابات التي جانبها التوفيق.

٨- يناقش الباحث رد فعل الأطفال ويستخدم التغذية الراجعة ويعزز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة.

٩- يوضح الباحث للأطفال أن الكلمات (wall, fall, mall) تتبع نفس القافية؛ وذلك لأن كل كلمة من هذه الكلمات لها نفس النهاية من الأصوات.

١٠-يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع الكلمات (nut, cut, but, hut, fun).

ومن الواضح أن تدريب الأطفال على مثل هذه الأنشطة يحببهم في اللغة، ويشجعهم على ممارستها، ويجعلهم يتعرفون على مهارات الوعي الفونولوجي التي تساعدهم في عملية القراءة.

أنشطة الجلسة:

تضمنت الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة تتدرج في الصعوبة، والتي تركز جميعها على مزيد من التدريب على القافية في اللغة الإنجليزية لزيادة إتقان الأطفال في هذا الجانب.

- النشاط الأول:

١- يعرض الباحث مجموعة أزواج من الكلمات لها نفس القافية مثل:

(fall-call / not-hot / fun-bun / wall-ball / cut-shut / foot-put / hut-but).

٢- يقوم الباحث بنطق الكلمة الأولى أمام الأطفال- كنمذجة للنطق الصحيح- وبعدها بثانية أو ثانيتين ينطق الكلمة الثانية.

٣- يطلب الباحث من الأطفال رفع أيديهم في حالة إتباع الكلمتين نفس القافية.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح مثل (ممتاز، برافو عليك).

- النشاط الثاني:

١- يعرض الباحث مجموعة من الكروت المصورة لبعض الكلمات مثل:

.(nut / bun / ball / wall / hut / cut / fall / hall / tall)

٢- يوزع الباحث الكروت المصورة على الأطفال ويطلب منهم تصنيف تلك الكلمات حسب القافية، ويتابع كل طفل ويعدل أساليب التصنيف التي لا تحقق الهدف ويثنى على اجتهادات الأطفال ويشجعهم على بذل مزيد من الجهد.

٣- ويعزز الباحث لفظياً الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز، برافو). في حين أن الطفل الذي لم يصل أو يوفق إلى الإجابة الصحيحة، يحاول الباحث أن يكرر له ما القافية، ويوضح له بعض الكلمات التي لها نفس القافية ويحاول أن يشجعه على الإتيان بكلمات مشابهة حتى لو كانت تلك الكلمات ليس لها معنى في اللغة الإنجليزية.

- **النشاط الثالث**

١- يقوم الباحث بنطق ثلاث كلمات أمام الطفل على أن يكون بين تلك الكلمات كلمتان لهما نفس القافية مثل: (fun / bun / ball)

٢- يطلب الباحث من الأطفال تحديد الكلمة التي لا تتبع القافية.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة وذلك بالربت على كتفه أو مصافحته.

- **النشاط الرابع:**

١- يقوم الباحث بنطق كلمة أمام الأطفال ولتكن (sun).

٢- يطلب الباحث من الأطفال ذكر الكلمات التي تتبع نفس قافية الكلمة، ويتابع الباحث مشاركة كافة أطفال المجموعة مستخدماً التغذية الراجعة التشجيعية.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة بتعزيز مادي (كأن يقدم له مجموعة من تيكيت).

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى إحنا عرفنا يعنى إيه قافية وعرفنا ازاى نفرق بين الكلمات التي تتبع نفس القافية والكلمات المختلفة، مين يقولى إيه القافية الأولى اللى خدناها، ثم يسأل الباحث الأطفال عن القافية الثانية، ويعزز لفظياً ما

يتوصل منهم إلى الإجابة الصحيحة، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لأنشطة وتدريبات الجلسة.

الواجب المنزلي:

يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى إحنا خلصنا وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم. الساعة ....، ومحدش يتأخر منكم، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما القافية اللى عرفناها النهاردة، مع السلامة، باى باى، وأشوفكم على خير.

الجلسة الرابعة عشر

عنوان الجلسة: القافية (٣).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

سعت الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف الطفل على القافية في الكلمات مثل (fat, mat) و (hen, ten).
- أن يصنف الأطفال بعض الكلمات حسب القافية.
- أن يميز بين نطق القافية في كلمات متباينة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – النمذجة– التكرار – التصنيف– التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المستخدمة في الجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكم النهاردة يا حبايبى وإيه أخباركم؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت لما روحتم البيت؟ قولنا لماما وبابا على أنشطة التدريب على القافية بتاعت المرة اللى فاتت؟"، ثم يستمع الباحث

لإجابات الأطفال ويزود الأطفال بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم. كما يشكر الباحث الأطفال على حرصهم على الحضور والإفادة من أنشطة البرنامج.

٢- يقوم الباحث بنطق الكلمتين- كنمذجة للنطق الصحيح- (man, fan) أمام الأطفال.

٣- يسأل الباحث الأطفال ما الذي يلاحظونه في هاتين الكلمتين.

٤- يستمع الباحث إلى استجابات الأطفال ويحرص على تصحيح النطق الخاطىء والوقوف أمام النطق الصحيح، ويعزز الطفل الذي يصل إلى إجابة صحيحة، ويكرر النطق الصحيح حتى يفيد الأطفال جميعاً.

٥- يقوم الباحث بنطق عدد من الكلمات (fat, mat, hat) أمام الأطفال.

٦- يقوم الباحث بعرض الكروت الخاصة بالكلمات سالفة الذكر أمام الأطفال، ثم يجذب انتباه الأطفال إلى النهاية المتشابهة لهذه الكلمات.

٧- يطلب الباحث من الأطفال أن ينصتوا إلى نطق كلمة أخرى ولتكن fan، ويطلب منهم رفع أيديهم في حالة ما إذا كانت هذه الكلمة لها نفس قافية الكلمات ويتابع معهم اجتهاداتهم ومحاولاتهم الناجحة فيعززها. ويصحح الإجابات التي جانبها التوفيق..

٨- يناقش الباحث رد فعل الأطفال ويستخدم التغذية الراجعة ويعزز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة.

٩- يوضح الباحث للأطفال أن الكلمات (fan, fat, mat) تتبع نفس القافية؛ وذلك لأن كل كلمة من هذه الكلمات لها نفس الصوت في وسط الكلمة.

١٠- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع الكلمات (hen, ten, men).

أنشطة الجلسة:

تضمنت الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة تتدرج في الصعوبة، والتي تركز جميعها على مزيد من التدريب على القافية في اللغة الإنجليزية لزيادة إتقان الأطفال في هذا الجانب.

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث مجموعة أزواج من الكلمات لها نفس القافية مثل:

(cat-hat / rat-mat / fat-bat / men-hen / ball-fall / then-ten / pen-men).

٢- يقوم الباحث بنطق الكلمة الأولى أمام الأطفال- كنمذجة للنطق الصحيح- وبعدها بثانية أو ثانيتين ينطق الكلمة الثانية.

٣- يطلب الباحث من الأطفال رفع أيديهم في حالة إتباع الكلمتين نفس القافية.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح مثل (ممتاز، برافو عليك).

- **النشاط الثاني:**

١- يعرض الباحث مجموعة من الكروت المصورة لبعض الكلمات مثل: (cat / men / hat / rat / fat / pen / ten / hen / bat / fan).

٢- يوزع الباحث الكروت المصورة على الأطفال ويطلب منهم تصنيف تلك الكلمات حسب القافية، ويتابع كل طفل ويعدل أساليب التصنيف التي لا تحقق الهدف ويثني على اجتهادات الأطفال ويشجعهم على بذل مزيد من الجهد.

٣- ويعزز الباحث لفظياً الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز، برافو). في حين أن الطفل الذي لم يصل أو يوفق إلى الإجابة الصحيحة، يحاول الباحث أن يكرر له ما القافية، ويوضح له بعض الكلمات التي لها نفس القافية ويحاول أن يشجعه على الإتيان بكلمات مشابهة حتى لو كانت تلك الكلمات ليس لها معنى في اللغة الإنجليزية.

- **النشاط الثالث**

١- يقوم الباحث بنطق ثلاث كلمات أمام الطفل على أن يكون بين تلك الكلمات كلمتان لهما نفس القافية مثل: (bat / hen / man)

٢- يطلب الباحث من الأطفال تحديد الكلمة التي لا تتبع القافية.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة وذلك بالربت على كتفه أو مصافحته.

- **النشاط الرابع:**

١- يقوم الباحث بنطق كلمة أمام الأطفال ولتكن (pen).

٢- يطلب الباحث من الأطفال ذكر الكلمات التي تتبع نفس قافية الكلمة، ليثخرج من قاموسهم اللغوي مال له علاقة بموضوع القافية ويتابع الباحث مشاركة كافة أطفال المجموعة مستخدماً التغذية الراجعة التشجيعية.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة بتعزيز مادي كأن يقدم له مثلاً (باكو بسكويت).

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى إحنا عرفنا يعنى إيه قافية وعرفنا ازاى نفرق بين الكلمات التي تتبع نفس القافية والكلمات المختلفة، مين يقولى إيه القافية الأولى اللى خدناها، ثم يسأل الباحث الأطفال عن القافية الثانية، ويعزز لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لموضوع الجلسة.

الواجب المنزلي:

يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى إحنا خلصنا وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، ومحدش يتأخر منكم، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما الإضافات اللى قولناها النهاردة عن القافية، مع السلامة، باى باى، وأشوفكم على خير.

الجلسة الخامسة عشر

عنوان الجلسة: القافية (٤).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي

هدف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف الأطفال على القافية في الكلمات مثل (fit, bit) و (hot, not).
- أن يصنف الأطفال بعض الكلمات حسب القافية.

- أن يميز بين نطق القافية في كلمات متباينة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- التكرار- التصنيف- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المستخدمة في الجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال قائلاً: "السلام عليكم، إزيكم النهاردة يا حبايبي وإيه أخباركم؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت لما روحتم البيت؟ قولنا لماما وبابا على القافية بتاعت المرة اللى فاتت؟"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويزود الأطفال بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم. كما يشكر الباحث الأطفال على حرصهم على الحضور والإفادة من أنشطة البرنامج.

٢- يقوم الباحث بنطق الكلمتين – كنمذجة للنطق الصحيح- (pin, tin) أمام الأطفال.

٣- يسأل الباحث الأطفال ما الذي يلاحظونه في هاتين الكلمتين.

٤- يستمع الباحث إلى استجابات الأطفال ويحرص على تصحيح النطق الخاطيء والوقوف أمام النطق الصحيح، ويعزز الطفل الذي يصل إلى إجابة صحيحة.

٥- يقوم الباحث بنطق عدد من الكلمات (fit, bit, sit) أمام الأطفال.

٦- يقوم الباحث بعرض الكروت الخاصة بالكلمات سالفة الذكر أمام الأطفال، ثم يجذب انتباه الأطفال إلى النهاية المتشابهة لهذه الكلمات.

٧- يطلب الباحث من الأطفال أن ينصتوا إلى نطق كلمة أخرى ولتكن sit، ويطلب منهم رفع أيديهم في حالة أن هذه الكلمة لها نفس قافية الكلمات، ويتابع معهم اجتهاداتهم ومحاولاتهم الناجحة فيعززها. ويصحح الإجابات التي جانبها التوفيق.

٨- يناقش الباحث رد فعل الأطفال ويستخدم التغذية الراجعة ويعزز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة التعزيز المناسب.

٩- يوضح الباحث للأطفال أن الكلمات (sit, fit, bit) تتبع نفس القافية؛ وذلك لأن كل كلمة من هذه الكلمات لها نفس الصوت في وسط الكلمة.

١٠-يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع الكلمات (hot, not, dot).

أنشطة الجلسة:

تضمنت الجلسة الحالية أربعة أنواع من الأنشطة تتدرج في الصعوبة، والتي تركز جميعها على مزيد من التدريب على القافية في اللغة الإنجليزية لزيادة إتقان الأطفال في هذا الجانب.

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث مجموعة أزواج من الكلمات لها نفس القافية مثل: (fit-bit / fit-sit / hot-not / pot-bit / thin-sit).

٢- يقوم الباحث بنطق الكلمة الأولى أمام الأطفال- كنمذجة للنطق الصحيح- وبعدها بثانية أو ثانيتين ينطق الكلمة الثانية.

٣- يطلب الباحث من الأطفال رفع أيديهم في حالة إتباع الكلمتين نفس القافية.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح مثل (مدهش، برافو عليك).

- **النشاط الثاني:**

١- يعرض الباحث مجموعة من الكروت المصورة لبعض الكلمات مثل: (pin / tin / thin / hot / pot / not / dot / fit / sit / hit).

٢- يوزع الباحث الكروت المصورة على الأطفال ويطلب منهم تصنيف تلك الكلمات حسب القافية، ويتابع كل طفل ويعدل أساليب التصنيف التي لا تحقق الهدف ويثني على اجتهادات الأطفال ويشجعهم إلى بذل مزيد من الجهد.

٣- ويعزز الباحث لفظياً الطفل أو الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة باستخدام كلمات مدح وثناء (رائع، ممتاز، أحسنت). في حين أن الطفل الذي لم يصل أو يوفق إلى الإجابة الصحيحة، يحاول الباحث أن يكرر له ما القافية، ويوضح له بعض الكلمات

التي لها نفس القافية ويحاول أن يشجعه على الإتيان بكلمات مشابهة حتى لو كانت تلك الكلمات ليس لها معنى في اللغة الإنجليزية.

- **النشاط الثالث**

١- يقوم الباحث بنطق ثلاث كلمات أمام الطفل- كنمذجة للنطق الصحيح- على أن يكون بين تلك الكلمات كلمتان لهما نفس القافية مثل: (pin / tin / dot)

٢- يطلب الباحث من الأطفال تحديد الكلمة التي لا تتبع القافية.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة وذلك بالربت على كتفه أو مصافحته.

- **النشاط الرابع:**

١- يقوم الباحث بنطق كلمة أمام الأطفال ولتكن (hot).

٢- يطلب الباحث من الأطفال ذكر الكلمات التي تتبع نفس قافية الكلمة، ويتابع الباحث مشاركة كافة أطفال المجموعة مستخدماً التغذية الراجعة التشجيعية.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة بتعزيز مادي كأن يهديه (مسطرة).

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى إحنا عرفنا يعنى إيه قافية وعرفنا ازاى نفرق بين الكلمات التي تتبع نفس القافية والكلمات المختلفة، مين بقى يقولى إيه القافية الأولى اللى خدناها، ثم يسأل الباحث الأطفال عن القافية الثانية، ويعزز لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لموضوع الجلسة.

الواجب المنزلي:

يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى وقت جلستنا خلص وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، ومحدش يتأخر منكم، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما

تروحوا تقولوا لبابا وماما القافية اللى عرفناها النهاردة، مع السلامة، باى باى، وأشوفكم على خير.

الجلسة السادسة عشر

عنوان الجلسة: الفصل بين أصوات الكلمة الواحدة.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

يبدأ الباحث في هذه الجلسة نمطاً جديداً من النشاط يتعلق بعلاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ممثلاً في عجز الطفل عن فصل أصوات الكلمة ذات المقطع الواحد، ومن ثم فإن الجلسة الحالية سعت إلى تحقيق الهدف التالي:

- أن يفصل الطفل أصوات الكلمات ذات المقطع الواحد إلى أصوات مفردة؛ وذلك من خلال إنتاج الصوت الأول في الكلمة والصوت الأوسط في الكلمة والصوت الأخير فيها.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – النمذجة– التكرار – التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المستخدمة في الجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "إزيكم النهاردة يا حبايبى وإيه أخباركم؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت لما روحتم البيت؟ يا تره قولنا لماما وبابا على القافية بتاعت المرة اللى فاتت؟"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويزود الأطفال بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يقوم الباحث بنطق كلمة (big) أمام الأطفال.

٣- يطلب الباحث من الأطفال أن يرددوا الكلمة ولكن بشكل مطول.

٤- يقوم الباحث بكتابة كلمة (big) على السبورة ويقوم بنطق أصوات الكلمة ببطء (مع المد في الكلمة كي يستطيع الأطفال سماع الأصوات بشكل مفرد).

٥- يركز الباحث على الربط بين الحرف أو الحرفين في بعض الكلمات والصوت الخـــاص بهم.

٦- يقوم الباحث بنطق الكلمة مرة أخرى أمام الأطفال.

٧- يطلب الباحث من الأطفال نطق الكلمة ببطء وبشكل مطول.

٨- يسأل الباحث الأطفال عن عدد الأصوات المختلفة في الكلمة التي يسمعونها.

٩- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة لفظياً (برافو، ممتاز).

١٠-يقوم الباحث بذكر الإجابة الصحيحة ناطقاً الأصوات الثلاثة للكلمة.

١١-يطلب الباحث من الأطفال نطق كل صوت في الكلمة بشكل مطول.

١٢-يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مـــع الكلمـــات (hen, pot, sun, meat, look, sock).

أنشطة الجلسة:

تضمنت الجلسة الحالية نشاطيين أساسيين:

- **النشاط الأول:**

١- يقوم الباحث بعرض كروت مصورة للكلمات الآتية واحدة تلو الأخرى: (mat, car, bee, fig, pot).

٢- يطلب الباحث من الأطفال نطق أصوات كل كلمة في شكل أصوات مفردة.

٣- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة لفظياً (شاطر يا....)

- **النشاط الثاني:**

١- يأتي الباحث بمجموعة من الكروت المصورة لبعض الكلمات مثل: (pin / meat / thin / bee / pot / not / dot / look / sit / took).

٢- يوزع الباحث على كل طفل كارت من الكروت المصورة ويطلب منهم كتابة عدد أصوات الكلمة على الكارت.

٣- يطلب الباحث من كل طفل نطق أصوات الكلمة المكتوبة على الكارت الخاص به.

٤- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة مادياً (عن طريق إعطاء كشكول للطفل).

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى إحنا عرفنا ازاى نفصل أصوات الكلمات ذات المقطع الواحد، مين يجيب كلمة من عنده ويفصل بين أصواتها، ثم يعزز الباحث لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لموضوع الجلسة.

الواجب المنزلي:

يقول المعلم للتلاميذ: "انتهى وقت جلسة النهاردة وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، ومحدش يتأخر منكم، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما زى كل مرة اللى عرفناه النهاردة من فصل للأصوات، مع السلامة، باى باى يا حبايبى.

الجلسة السابعة عشر

عنوان الجلسة: تدريب الأطفال على حذف الصوت الأول من الكلمة.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

يبدأ الباحث في هذه الجلسة نمطاً آخر من النشاط يتعلق بعلاج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ممثلاً في عجز الطفل عن حذف الصوت الأول في الكلمة، ومن ثم فإن الجلسة الحالية سعت إلى تحقيق الهدف التالي:

- أن يحذف الأطفال الصوت الأول في الكلمة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – النمذجة– التكرار – التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المستخدمة في الجلسة، ومكعبات على شكل حروف.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "إزيكم النهاردة يا حبايبى وإيه أخباركم؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت لما روحتم البيت؟ يا تره قولنا لماما وبابا على فصل أصوات الكلمة؟"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويزود الأطفال بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يقوم الباحث بعرض كلمة في صورة مكعبات أمام الأطفال ولتكن على سبيل المثال كلمة (pant).

٣- يقوم الباحث بنطق الكلمة أمام الأطفال.

٤- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يستبعد المكعب الخاص بحرف (p).

٥- يقوم الباحث بنطق الكلمة الجديدة أمام الطفل موضحاً أنها كلمة جديدة نتجت عن حذف الحرف الأول من الكلمة.

٦- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع بعض الكلمات الأخرى مثل(smile, meat, gray, pink, black, fall).

أنشطة الجلسة:

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث مجموعة من الكروت المصورة لأزواج من الكلمات عبارة عن كلمة وكلمة أخرى تنتج من خلال حذف الحرف الأول من هذه الكلمة مثل:
(train-rain / meat-eat / sleep-leap / farm-arm / pant-ant / gray-ray).

٢- يضع الباحث الكروت أمام الأطفال بشكل عشوائي.

٣- يطلب الباحث من الأطفال المزاوجة بين الكلمات بحيث تكون إحدى الكلمات تنتج عن حذف الحرف الأول من الكلمة الأخرى.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة لفظياً (كويس قوى أحسنت).

- **النشاط الثاني:**

١- يأتي الباحث بمجموعة من الكروت المصورة لبعض الكلمات.

٢- يقوم الباحث بنطق إحدى الكلمات أمام الأطفال.

٣- يطلب الباحث من الأطفال حذف الحرف الأول من الكلمة، ثم نطق الكلمة بعد ذلك.

٤- يكرر الباحث النشاط مع بقية الكلمات.

٥- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة من خلال إعطائه (ألعاب بازيل).

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى إحنا عرفنا ازاى نحذف الصوت الأول في الكلمات، مين يجيب كلمة من عنده ويحذفلى الصوت الأول فيها، ثم يعزز الباحث لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لموضوع الجلسة.

الواجب المنزلي:

يقول المعلم للتلاميذ: "انتهى وقت جلسة النهاردة وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، ومحدش يتأخر منكم، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما اللى عرفناه النهاردة عن حذف الصوت في الكلمة، مع السلامة، باى باى يا حبايبى.

الجلسة الثامنة عشر

عنوان الجلسة: تدريب الأطفال على إضافة صوت في أول الكلمة.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

إذا كان هدف الجلسة السابقة قد تركز في تدريب الأطفال على حذف الصوت الأول من الكلمة، فإن هدف الجلسة الحالي هو تدريب الأطفال على إضافة صوت في أول الكلمة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- المحاكاة- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

١- مكعبات على شكل حروف.

٢- كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المستخدمة في الجلسة.

٣- كروت مكتوب عليها علامات (+) وأخرى (=).

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "إيه أخباركم النهاردة؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت؟ يا ترى قولتا لماما وبابا على حذف الصوت الأول في الكلمة اللى خدناه المرة اللى فاتت؟"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يقوم الباحث بعرض كلمة في صورة مكعبات أمام الأطفال ولتكن على سبيل المثال كلمة (oil).

٣- يقوم الباحث بنطق الكلمة أمام الأطفال (نمذجة).

٤- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يضيف المكعب الخاص بحرف (s) في مقدمة كلمة (oil).

٥- يقوم الباحث بنطق الكلمة الجديدة أمام الطفل موضحاً أنها كلمة جديدة نتجت عن إضافة حرف (s) في مقدمة الكلمة.

٦- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع العديد من الكلمات الأخرى مثل (s-park, b-at, f-arm, b-ox)؛ وذلك لتدريب الأطفال على عملية الإضافة.

أنشطة الجلسة:

تعددت أنشطة الجلسة الحالية على النحو التالي:

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث مجموعة من الكروت لبعض الكلمات مثل:
(all / mall / lack / oil / ice / old).

٢- يعرض الباحث أيضاً مجموعة من الكروت لبعض الحروف مثل:
(t / b / s / r / c). وكارت به علامة (+)، وكارت آخر لعلامة (=).

٣- يقوم الباحث بعد ذلك – على سبيل المثال- بوضع حرف (s) متبوعاً بعلامة (+) ثم كلمة (mall) متبوعة بعلامة (=) على الطاولة كي تصبح في صورة مسألة حسابية.

٤- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يقوم بكتابة ناتج هذه العملية على كارت ويضعه بعد علامة (=).

٥- يقوم الباحث بتعزيز الطفل إذا توصل إلى الإجابة الصحيحة تعزيزاً معنوياً (لفظياً).

٦- بعد ذلك يطلب الباحث من الأطفال أن يتبعوا نفس طريقته في تكوين الكلمات، ويتابع نشاطهم، ويثيب من أدى المهمة على النحو الصحيح ويعدل ويصوب الأخطاء باستخدام التغذية الراجعة بنوعيها: التشجيعية والتصحيحية.

٧- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة لفظياً (برافو عليك حبيبي).

- **النشاط الثاني:**

١- يطلب الباحث من أحد الأطفال إضافة حرف (s) إلى بداية كلمة (park) ونطق الكلمة بعد ذلك.

٢- يقوم الباحث بتكرار النشاط السابق مع كلمات أخرى؛ حيث يطلب الباحث من طفل آخر إضافة حرف (F) إلى كلمة (arm) ونطق الكلمة بعد ذلك، ويتبع الباحث نفس الأسلوب حتى يتأكد من استيعاب جميع الأطفال لكيفية إضافة صوت في أول الكلمة.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة عن طريق إثابته بـــ (استيكة) مثلاً.

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى إحنا عرفنا ازاى نضيف صوت في أول الكلمة، مين يجيب كلمة من عنده ويضيفلى عليه صوت في أولها، ثم يعزز الباحث لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لموضوع الجلسة.

الواجب المنزلي:

يقول المعلم للتلاميذ: "وقت جلسة النهاردة خلص، وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ....، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما اللى عرفناه النهاردة عن إضافة صوت في أول الكلمة، مع السلامة يا حبايبى ومحدش ينسى موعد الجلسة القادمة، سلام.

الجلسة التاسعة عشر

عنوان الجلسة: الاستبدال.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

بعد أن إطمأن الباحث إلى قدرة الأطفال على فصل الأصوات في الكلمات ذات المقطع الواحد، وقدرتهم على حذف الصوت الأول في الكلمة، وقدرتهم على القيام بعكس ذلك أعني إضافة صوت في أول الكلمة، أصبح الأطفال مهيئين للقيام باستبدال صوت في آخر الكلمة بصوت آخر.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- المحاكاة- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

مكعبات على شكل حروف – كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المستخدمة في الجلسة.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "ازيكم وإيه أخباركم النهاردة؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت؟ يا تره قولنا لماما وبابا على ازاى نضيف صوت في أول الكلمة؟"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يقوم الباحث بعرض كلمة في صورة مكعبات أمام الأطفال ولتكن على سبيل المثال كلمة (cat).

٣- يقوم الباحث بنطق الكلمة أمام الأطفال (نمذجة) ويكرر هذا النطق.

٤- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يستبعد المكعب الخاص بالحرف الأخير (t) ويضع مكانه المكعب الخاص بحرف (n).

٥- يقوم الباحث بنطق الكلمة الجديدة أمام الطفل موضحاً أنها كلمة جديدة نتجت عن إستبدال الحرف الأخير (t) بحرف آخر وهو (n).

٦- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع العديد من الكلمات الأخرى مثل: (fig-fish / walk- wall / bag-back / bad-bat / dot-dog). فيطلب الباحث من أحد الأطفال أن يستبعد المكعب الأخير (t) في كلمة dot وأن يضع مكانه المكعب الخاص بحرف (g)، ثم يبين الباحث أن الكلمة الجديدة أصبحت dog. ويقوم بنطقها أمام الأطفال. وهكذا حتى يتبين للأطفال أن استبدال حرف بآخر في آخر الكلمة يحدث تغييراً في نطقها وفى معناها أيضاً.

أنشطة الجلسة:

أمكن تقسيم أنشطة الجلسة إلى نوعين من النشاط هما:

- **النشاط الأول:**

١- وفيه يعرض الباحث مجموعة من الكروت لبعض الكلمات مثل:
(cat-can / fig-fit / line-like / dot-dog / walk-wall).

٢- يضع الباحث الكروت على الطاولة بصورة عشوائية.

٣- يطلب الباحث من الأطفال المزاوجة بين الكلمات بحيث يكون الاختلاف في الحرف الأخير، ويتابع قيامهم بما طلب منهم ويشجعهم في أثناء ممارسة النشاط ويعزز السلوكيات الصحيحة.

٤- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي نجح في أداء ما طلب منه، كما يحرص على معاونة من لم يستطع ذلك.

- **النشاط الثاني:**

٥- يطلب الباحث من أحد الأطفال استبدال الصوت الأخير في كلمة (park) بصوت /t/.

٦- يقوم الباحث بتكرار النشاط السابق مع كلمات أخرى.

٧- يعزز الباحث الطفل الذي يصل إلى الإجابة الصحيحة عن طريق إعطائه (باكو نايتى).

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى إحنا عرفنا ازاى نستبدل صوت في آخر الكلمة بصوت آخر، مين يجيب كلمة من عنده ويستبدل الصوت الأخير فيها بصوت تانى من عنده، ثم يعزز الباحث لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لموضوع الجلسة.

الواجب المنزلي:

يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى زمن جلستنا انتهى، وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما اللى عرفناه النهاردة عن استبدال صوت في آخر الكلمة بصوت تانى، مع السلامة يا حبايبى ومحدش يتأخر المرة الجاية، أشوفكم على خير.

الجلسة العشرون

عنوان الجلسة: الإدراك البصري للحروف.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

تعتبر هذه الجلسة وما بعدها تحولاً له مغزاه في الأنشطة التي يمارسها الأطفال. إذ يسعى الباحث من الآن فصاعداً إلى التركيز على عملية الإدراك البصري، ولذلك يمكن القول أن هذه الجلسة تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف، ومن بينها:

١- أن يقوم الأطفال بتوصيل مجموعة من أشكال الأحرف الناقصة بشكل الحرف المناسب.

٢- أن يقوم الأطفال بتكملة بعض الأشكال الناقصة لتكوين حروف إنجليزية مكتملة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

شيتات تدريبية على بعض الحروف الأبجدية- كروت مرسوم عليها مجموعة من الأحرف الأبجدية الإنجليزية الناقصة.

إجراءات الجلسة:

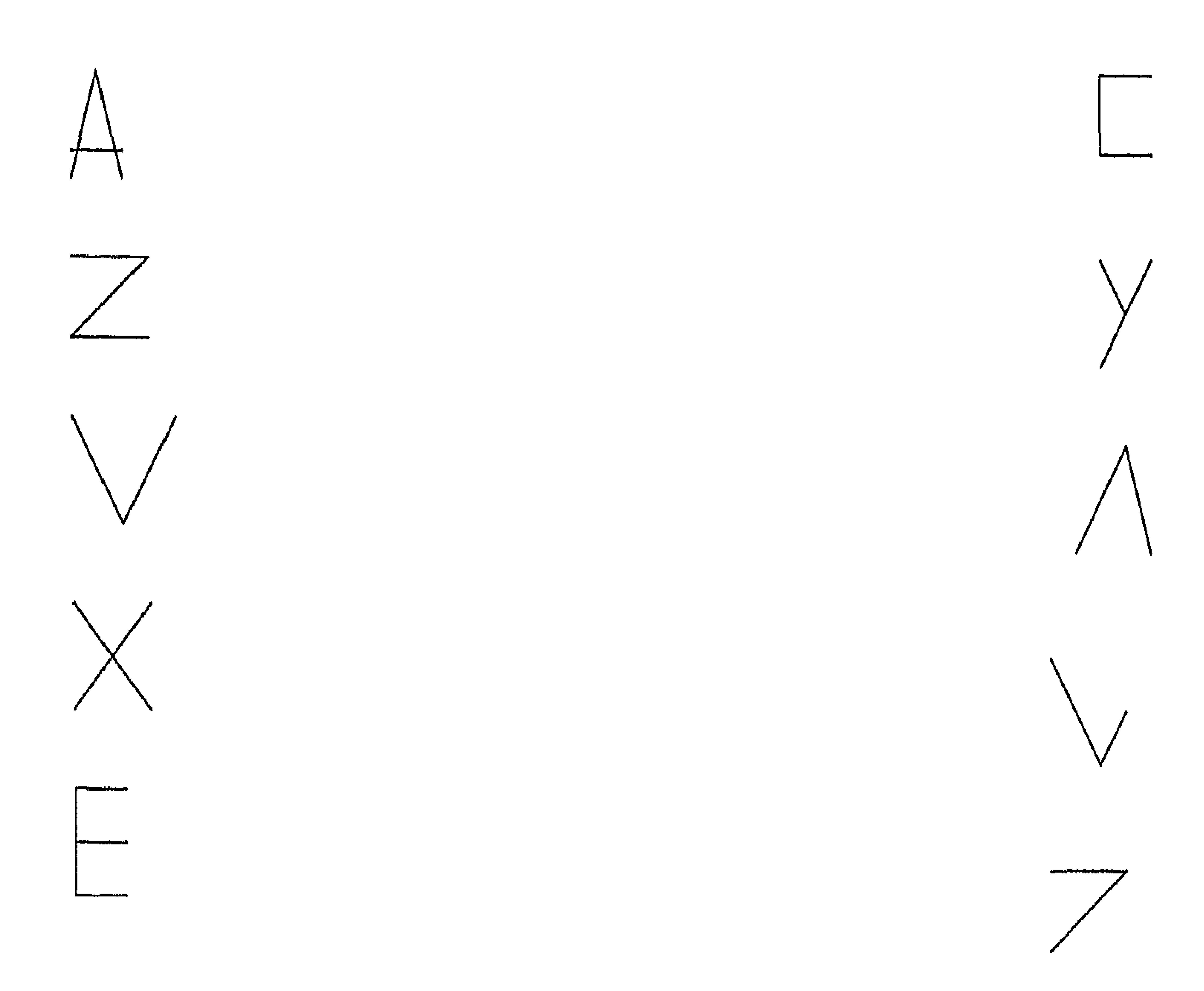
١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "ازيكم النهاردة يا حبايبى؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت؟ يا ترى قولنا لماما وبابا على ازاى نستبدل صوت في آخر الكلمة بصوت آخر؟"، ثم يستمع الباحث لإجابات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- تتضمن إجراءات هذه الجلسة نشاطين أساسين:

- التوصيل باعتباره تدريب للأطفال على كيفية إدراك الأحرف الناقصة بصرياً.
- تكملة الأشكال باعتباره تدريب للأطفال على غلق الأشكال بصرياً.

- **النشاط الأول:**

١- يطلب الباحث من الأطفال توصيل كل حرف من الأحرف الناقصة بشكل الحرف المكتمل:



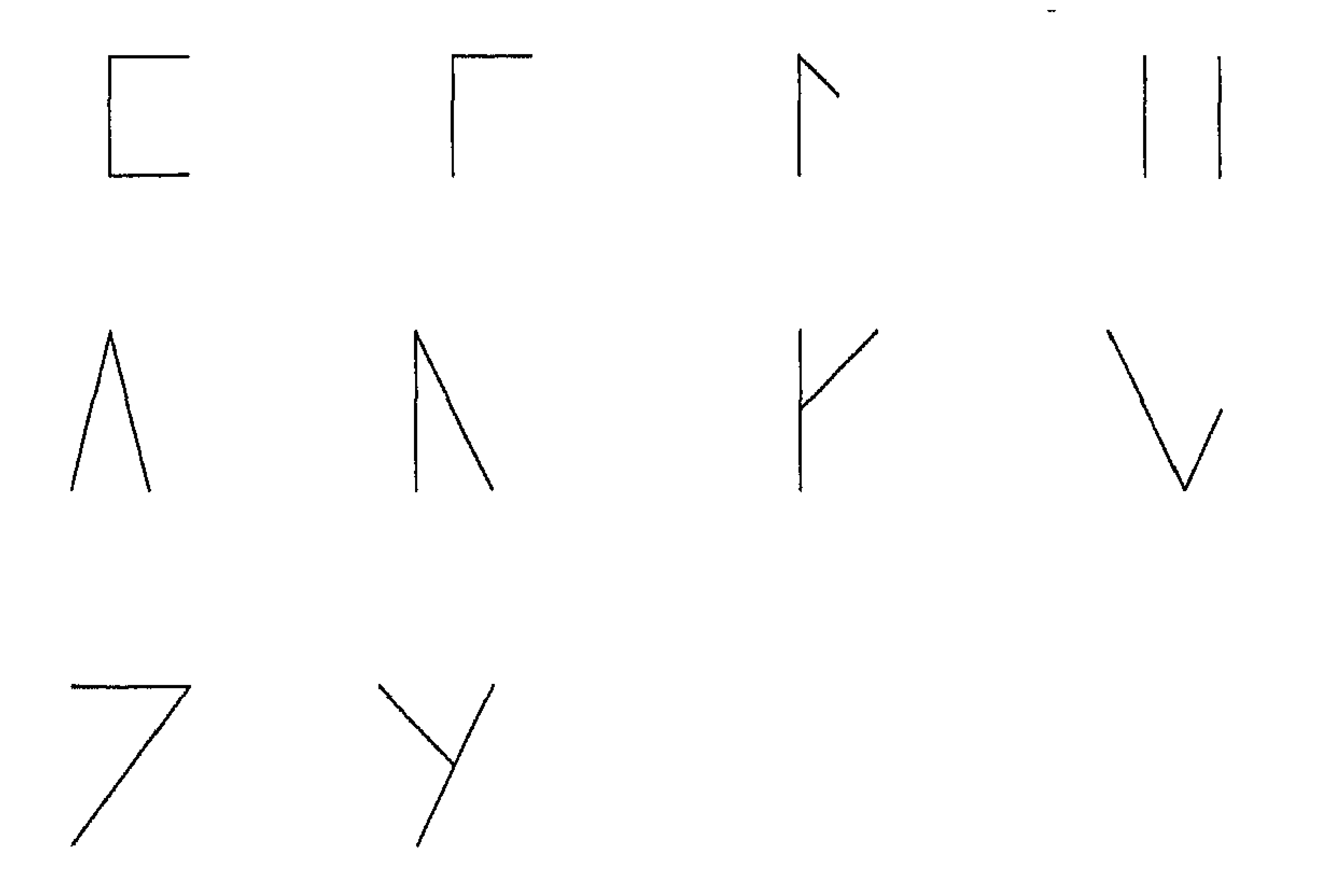
٢- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء المهمة بشكل لفظي.

- **النشاط الثاني:**

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الكروت بها مجموعة من أحرف الأبجدية الإنجليزية الناقصة.

٢- يطلب الباحث من الأطفال تكملة الشكل الناقص لتكوين حروف إنجليزية.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط بكافة أشكال التعزيز.



تقويم الجلسة:

تم تقويم الجلسة من خلال تقييم أداء الأطفال في الشينات والكروت الموزعة عليهم لحلها، فيقوم الباحث باستخدام التغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية مع الأطفال، ويعطى من يخفق من الأطفال أوراق أخرى لإعادة التدريب، مع متابعة ذلك الطفل أثناء الحل وتعزيز سلوكه الصحيح.

الواجب المنزلي:

يقوم الباحث بتوزيع مجموعة من الشيتات التي تحتوى على نفس التدريبين السابقين كي يقوم الأطفال بحلهم في المنزل.

وفى نهاية الجلسة يقول المعلم للتلاميذ: "دلوقتى انتهى وقت جلستنا وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، وعايزكم لما تروحوا تقولوا لبابا وماما اللى عرفناه النهاردة عن كيفية تكملة الأشكال الناقصة لتكوين حروف صحيحة، مع السلامة ومحدش يتأخر المرة الجاية، أشوفكم على خير.

الجلسة الحادية والعشرون

عنوان الجلسة: تمييز الأحرف المتشابهة (١).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي

هدف الجلسة:

إذا كانت الجلسة السابقة قد نجحت في تدريب الأطفال على الإدراك بصفة عامة والإدراك البصري خاصة فإن هدف الجلسة الحالية هو:

- أن يميز الأطفال بين الأحرف المتشابهة التالية:
(b-d / n-h / e-c / E-F / g-y).

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

لوحة للحروف الأبجدية الإنجليزية قابلة للفك والتركيب- صلصال- كروت مصورة مكتوب عليها بعض الحروف المستخدمة في الجلسة- شيتات تدريبية على بعض الحروف الأبجدية.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على المواظبة على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "ازيكم النهاردة يا حبايبى؟ وعملتم إيه المرة اللى فاتت؟ يا تره جبنا الواجب معانا؟"، ثم يقوم الباحث بتصحيح شيتات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يقوم الباحث باستخدام الصلصال لعمل حرف (b, d) ناطقاً صوت كل من الحرفين مكرراً هذا النطق الصحيح.

٣- يقوم الباحث بوضع كل من الحرفين على الطاولة أمام الأطفال.

٤- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يقوم بعمل هذين الحرفين، مع قـراءة كـل منهمـا، ويوضح الباحث أن حرف (b) ينظر إلى جهة اليمين، ولكن حرف (d) ينظر إلى جهة اليسار، الأمر الذي قد يخطيء فيه الكثير من الأطفال.

٥- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء المهمة بشكل لفظي.

٦- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع باقي الأحرف الأخرى، مـع توضـيح نقـاط الاختلاف بين كل زوج من الأحرف موضوع الجلسة. ويسمح للأطفال بالمشاركة على نحو فردى تارة وعلى نحو جماعي تارة أخرى، ويقوم بالحوار معهم وتكرار ما يقولـه لهم ويعزز سلوكياتهم كلما أمكن.

أنشطة الجلسة:

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث لوحة للحروف الأبجدية قابلة للفك والتركيب، والتي تتضح من خـلال الشكل التالي:

A	B	C	D	E
F	G	H	I J	K
L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z

٢- يقوم الباحث بفك مجموعة من الأحرف من داخل اللوحة.

٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال إعادة وضع كل حرف من الأحرف التي أمامه في مكانه الصحيح داخل اللوحة.

٤- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الأطفال على أن يقوم بتغيير الأحرف التي يقوم بفكها من طفل لآخر.

٥- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي يتجح في أداء النشاط بشكل لفظي (برافو- ممتاز).

- **النشاط الثاني:**

١- يضع الباحث كروتاً للأحرف الأبجدية، على أن يكون هناك نسختين من كل كارت معروض.

٢- يقوم الباحث بجذب انتباه الأطفال ويعرض عليهم كارت مكتوب عليه حرفين مثل(n,h).

٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يختار الكارت المماثل للكارت المعروض من بين مجموعة من الكروت الأخرى الموضوعة أمامه على الطاولة.

٤- يقوم الباحث بتكرار النشاط السابق مع أحرف أخرى وبمشاركة من جميع الأطفال.

٥- يعزز الباحث لفظياً الطفل الذي يصل إلى تحديد الكارت الصحيح بأن يثنى عليه ويثيبه (بمكافأة).

- **النشاط الثالث:**

إن عملية توصيل الحرف الصحيح بمثيله من بين مجموعة الأحرف الأخرى المتشابهة يهدف إلى تمكين الطفل من التمييز بين الأحرف المتشابهة، ولذلك حرص الباحث من خلال هذا النشاط على مساعدة الطفل في التعرف على الحرف ومثيله، لذا فإن نجاح الطفل في عملية التوصيل دليل على إتقان الطفل للتمييز بين الأحرف المتشابهة، في حين أن إخفاقه في هذا النشاط يشير إلى مزيد من حاجته إلى توضيح أوجه الاختلاف أو الفروق بين الأحرف المتشابهة.

١- يطلب الباحث من الطفل أن يصل بين الحرف الذي يوجد على اليمين ومثيله من مجموعة الأحرف على اليسار:

l h n u m		n

y g j k i	g
l s v g f	f
d p q t b	b
e c d o a	e

٢- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في توصيل حرفين متماثلين بأساليب منوعة من التعزيز.

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى إحنا عرفنا ازاى نفرق بين الأحرف المتشابهة، مين بقى يوضحلى الفرق بين حرف (b) وحرف (d)، ثم يعزز الباحث لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ثم يقوم الباحث بسؤال طفل آخر عن حرفين آخرين...وهكذا، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لموضوع الجلسة.

الواجب المنزلي:

يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الشيتات التي تحتوى على النشاطين موضوع الجلسة وذلك لمزيد من التدريب في المنزل.

وفى نهاية الجلسة يودع الباحث الأطفال قائلاً: "دلوقتى وقت جلستنا خلص وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، ومننساش نحل الواجب ونجيبه معانا المرة الجاية، مع السلامة يا حبايبى ومحدش يتأخر في الحضور، أشوفكم على خير.

الجلسة الثانية والعشرون

عنوان الجلسة: تمييز الأحرف المتشابهة (٢).

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

- أن يميز الأطفال بين الأحرف المتشابهة التالية: (p-q / r-n / M-W / n-u / R-P).

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

لوحة للحروف الأبجدية الإنجليزية قابلة للفك والتركيب- صلصال- كروت مصورة مكتوب عليها بعض الحروف المستخدمة في الجلسة- شيتات تدريبية على بعض الحروف الأبجدية.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "السلام عليكم؟ إيه أخباركم النهاردة؟ يا تره جبنا الواجب معانا؟"، ثم يقوم الباحث بتصحيح شيتات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يقوم الباحث باستخدام الصلصال لعمل حرف (p, q) ناطقاً صوت كل من الحرفين (نمذجة) مكرراً النطق عدة مرات بطريقة صحيحة.

٣- يقوم الباحث بوضع كل من الحرفين على الطاولة أمام الأطفال.

٤- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يقوم بعمل هذين الحرفين، مع قراءة كل منهما، ويوضح الباحث أن حرف (p) ينظر إلى جهة اليمين، ولكن حرف (q) ينظر إلى جهة اليسار، الأمر الذي يخطأ فيه الكثير من الأطفال.

٥- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في عمل الحرفين بالصلصال على النحو الصحيح تعزيزاً لفظياً.

٦- يقوم الباحث بتكرار الخطوات السابقة مع باقي الأحرف الأخرى مع الأطفال فرادى وجماعات، مع توضيح نقاط الاختلاف بين كل زوج من الأحرف موضوع الجلسة.

أنشطة الجلسة:

تعددت أنشطة الجلسة الحالية على النحو التالي:

- **النشاط الأول:**

١- يعرض الباحث لوحة للحروف الأبجدية قابلة للفك والتركيب، والتي تتضح من خلال الشكل التالي:

A	B	C	D	E
F	G	H	I J	K
L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z

٢- يقوم الباحث بفك مجموعة من الأحرف من داخل اللوحة.

٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال إعادة وضع كل حرف من الأحرف التي أمامه في مكانه الصحيح داخل اللوحة.

٤- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الأطفال على أن يقوم بتغيير الأحرف التي يقوم بفكها من طفل لآخر حتى يطمئن إلى أن جميع الأطفال كان بمقدورهم التمييز الصحيح بين الأحرف.

٥- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء النشاط بشكل لفظي (أحسنت- ممتاز).

- **النشاط الثاني:**

١- يضع الباحث كروتاً للأحرف الأبجدية، على أن يكون هناك نسختين من كل كارت معروض.

٢- يقوم الباحث بجذب انتباه الأطفال ويعرض عليهم كارت مكتوب عليه حرفين مثل (M, W).

٣- يطلب الباحث من أحد الأطفال أن يختار الكارت المماثل للكارت المعروض من بين مجموعة من الكروت الأخرى الموضوعة أمامه على الطاولة.

٤- يقوم الباحث بتكرار النشاط السابق مع أحرف أخرى ومع أطفال مختلفين.

٥- يعزز الباحث لفظياً الطفل الذي يصل إلى تحديد الكارت الصحيح بأن يثنى عليه.

- **النشاط الثالث:**

سبقت الإشارة إلى أن عملية توصيل الحرف الصحيح بمثيله من بين مجموعة الأحرف الأخرى المتشابهة يهدف إلى تمكين الطفل من التمييز بين الأحرف المتشابهة، ولذلك حرص الباحث من خلال هذا النشاط على مساعدة الطفل في التعرف على الحرف ومثيله، لذا فإن نجاح الطفل في عملية التوصيل دليل على إتقان الطفل للتمييز بين الأحرف المتشابهة، في حين أن إخفاقه في هذا النشاط يشير إلى مزيد من الحاجة إلى توضيح أوجه الاختلاف أو الفروق بين الأحرف المتشابهة.

١- يطلب الباحث من الطفل أن يصل بين الحرف الذي يوجد على اليمين ومثيله من مجموعة الأحرف على اليسار:

p	d p q t b
u	y n h m u
M	M W V U N

P R K B h		R
m r n h i		r

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في توصيل حرفين متماثلين.

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى إحنا عرفنا ازاى نفـرق بين الأحرف المتشابهة، مين يوضحلى الفرق بين حرف (p) وحرف (q)، ثم يعزز الباحث لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ثم يقوم الباحث بسؤال طفل آخر عن حرفين آخرين...وهكذا، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال للتمييز بين أحرف متشابهة.

الواجب المنزلي:

يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الشيتات التي تحتوى على النشاطين موضوع الجلسة وذلك لمزيد من التدريب في المنزل.

وفى نهاية الجلسة يودع الباحث الأطفال قائلاً: "دلوقتى وقت جلستنا خلص وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، ومننساش

نحل الواجب ونجيبه معانا المرة الجاية، مع السلامة يا حبايبى ومحدش يغيب أو يتأخر عن موعد الجلسة الجاية، أشوفكم على خير.

الجلسة الثالثة والعشرون

عنوان الجلسة: التمييز بين الكلمات المتشابهة.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

انتهى الباحث في الجلسات الثلاث الأخيرة من تدريب الأطفال على عمليات تمت على أحرف، ومن ثم فهم الآن على استعداد للتمييز بين كلمات؛ لذا تسعى الجلسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- أن يميز الطفل بين الكلمات المتشابهة.
- أن يميز الطفل بين مجموعة من الأحرف المتماثلة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

لوحة كارتونية بها مجموعة من الكلمات قابلة للفك والتركيب- كروت مصورة مكتوب عليها بعض الكلمات المتشابهة المستخدمة في الجلسة- شيتات تدريبية على بعض الكلمات المتشابهة والأحرف الأبجدية المتماثلة.

إجراءات الجلسة:

١- يحضر الباحث قطعة كبيرة من ورق الكارتون ويقسمها إلى ثلاثة صفوف، بحيث يتضمن كل صف عشر مربعات يكتب فيها مجموعة من الكلمات المتشابهة ومجموعة من الأحرف المتماثلة، ويوضح الشكل التالي صورة لهذه اللوحة:

meat	eat	cat
pig	big	dig
qrink	brink	drink
sacr	acsr	rcas
dake	bake	lake
yet	get	yct
nbem	nmeb	mneb
cack	cock	cook
nice	mice	rice
backet	pocket	packet

٢- يقوم الباحث بعمل نسخة أخرى من اللوحة المشار إليها.

٣- يقوم الباحث بقص خانات تلك اللوحة كي نحصل على مجموعة من البطاقات عددها ثلاثون بطاقة.

٤- يقوم الباحث بخلط البطاقات جيداً ويضعها على الطاولة أمام الأطفال.

٥- يطلب الباحث من الأطفال لصق كل بطاقة في الخانة التي تتطابق معها في اللوحة الرئيسية السابقة.

٦- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء المهمة تعزيزاً معنوياً.

أنشطة الجلسة:

تزخر الجلسة بالعديد من الأنشطة التي يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

- **النشاط الأول:**

١- يقوم الباحث باختيار طفلين من بين الأطفال ويعطى كل طفل منهما بعض الكروت المكتوب عليها كلمات متشابهة؛ بحيث يكون مع كل طفل نفس الكلمات التي توجد مع الطفل الآخر.

٢- يطلب الباحث من أحد الطفلين إظهار أحد الكروت ووضعه على الطاولة.

٣- يطلب الباحث من الطفل الأخر وضع الكارت الذي يماثله بجانبه على الطاولة.

٤- يطلب الباحث من الطفلين أن يتبادلا الأدوار حتى تنتهي مجموعة الكروت.

٥- يكرر الباحث الخطوات السابقة مع باقي الأطفال على أن يقوم بتغيير الكلمات.

٦- يقوم الباحث بتعزيز الطفل الذي ينجح في أداء المهمة بإثابته بأساليب تعزيزية ملائمة.

- **النشاط الثاني:**

واستكمالاً لأنشطة الجلسة يقوم الباحث بما يلي:

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الأوراق بها مجموعة من الكلمات داخل جدول.

٢- يطلب الباحث من الأطفال التعرف على الكلمة المختلفة في كل صف.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط عن طريق إعطائه (كيس شبيسي) مثلاً.

cat	cat	eat	cat	Cat
hut	hut	hut	nut	hut
there	their	there	there	There
big	big	big	big	dig
packet	pocket	packet	packet	packet
brink	drink	drink	drink	drink
rice	mice	rice	rice	rice
lake	lake	lake	bake	lake

get	get	get	get	yet
cook	cook	cock	cook	cook

- **النشاط الثالث:**

١- يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الأوراق.

٢- يطلب الباحث من الأطفال التوصيل بين مجموعة الأحرف في العمود (A) بمثيلاتها في العمود (B):

(A)	(B)
acsr	rcas acsr sacr rsca
mneb	nmeb menb mneb nbem
MWFE	WEMF FEWM EFWM MWFE

scyg	scgy scyg yscg gscy
pqce	qpec pcqe pqce cepq
hnub	bnuh hbnu hunb hnub
uvrn	uvrn vurn vunr vunr
RPbd	RPdb RbPd RPbd RdbP

ijgy igjy ijyg igyg	ijyg
unbd nubd bnud undb	undb

٢- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط بالثناء عليه كتعزيز معنوي.

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال سؤال الأطفال: "دلوقتى بقى إحنا عرفنا ازاى نفـرق بين الكلمات المتشابهة، مين بقى يوضحلى الفرق بين كلمة (rice) وكلمة (mice)، ثم يعزز الباحث لفظياً الأطفال الذين يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة، ثم يقوم الباحث بسؤال طفل آخر عن كلمتين آخريين...وهكذا، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مـدى إتقـان الأطفـال لعملية التمييز بين الكلمات المتشابهة.

الواجب المنزلي:

يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الشيتات التي تحتوى على النشـاطين الثـاني والثالث موضوع الجلسة وذلك لمزيد من التدريب في المنزل.

وفى نهاية الجلسة يودع الباحث الأطفال قائلاً: "دلوقتى وقت جلستنا خلص وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، ومننساش نحل الواجب ونجيبه معانا المرة الجاية، مع السلامة يا حبايبى ومحدش يتخلف عن الحضور، وأشوفكم على خير بإذن الله.

الجلسة الرابعة والعشرون

عنوان الجلسة: علامات الترقيم Punctuation

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- أن يبدأ الطفل جملته بحرف كبير (Capital).

٢- أن يميز الطفل بين الحرف الكبير Capital Letter في بداية الجملة والحروف الصغيرة Small Letters.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز- النمذجة- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

كروت مصورة مكتوب عليها بعض الجمل المستخدمة في الجلسة- شيتات تدريبية على كيفية كتابة الجمل بشكل صحيح.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "السلام عليكم؟ إيه أخباركم النهاردة؟ يا ترى جبنا الواجب معانا؟"، ثم يقوم الباحث بتصحيح شيتات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يعرض الباحث أمام أحد الأطفال جملتين إحداهما مكتوبة بطريقة صحيحة والأخرى مكتوبة بطريقة خاطئة.

٣- يطلب الباحث من هذا الطفل التعرف على الجملة المكتوبة بشكل صحيح.

٤- يكرر الباحث الخطوتين السابقتين مع جمل أخرى مع كل أطفال المجموعة التجريبية كل طفل على حدة.

٥- يعزز الباحث الطفل الذي يتعرف على الجملة بشكل صحيح وذلك من خلال مدحه.

٦- يبين الباحث للأطفال أن الجملة الصحيحة يجب أن تبدأ بحرف كبير (capital) وتنتهي بنقطة (full stop).

أنشطة الجلسة:

تركز أنشطة الجلسة على وضع علامات الترقيم لما لها من أهمية واضحة في عمليتي القراءة والكتابة.

١- يعرض الباحث على الأطفال مجموعة من الجمل خالية من علامات الترقيم.

٢- يطلب الباحث من الأطفال تصحيح الجمل بوضع علامات الترقيم المناسبة.

٣- يعزز الباحث الطفل الذي يضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، وذلك بإعطائه (نوتة صغيرة).

وهذا نموذج لما تم عرضه في سياق أنشطة الجلسة:

- ضع علامات الترقيم للجمل التالية: (نقطة، حرف كبير Capital Letter)

6- ali is tall

____

____

7- he is 11 years old

____

____

8- it is a cat

____

____

9- they are reading

____

____

10- samy likes meat and chicken

____

____

تقويم الجلسة:

تم تقويم الجلسة من خلال الإطلاع على ما تمت كتابته من جمل صحيحة من قبل الأطفال، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لاستخدام علامات الترقيم.

الواجب المنزلي:

يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الشيتات التي تحتوى على بعض الجمل التي تحتاج إلى تصحيح لعلامات الترقيم بها، وذلك لمزيد من التدريب في المنزل.

وفى نهاية الجلسة يودع الباحث الأطفال قائلاً: "وقت جلستنا خلص وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، ومننساش نحل الواجب ونجيبه معانا في الجلسة الجاية، مع السلامة.

الجلسة الخامسة والعشرون

عنوان الجلسة: الكتابة والمسافات.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

تسعى الجلسة إلى تحقيق هدف رئيس هو:

- أن يعرف الطفل عندما يكتب كيف يترك مسافات بين الأحرف والكلمات.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز – النمذجة – التكرار – التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

شيتات تدريبية على كيفية نسخ الجمل.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "السلام عليكم؟ إيه أخباركم النهاردة؟ يا ترى جبنا الواجب معانا؟"، ثم يقوم الباحث بتصحيح شيتات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل مجموعة من الجمل كي يقوم بنسخها، بحيث تكون كل كلمة محددة داخل مستطيل خاص بها كما يتضح في الشكل التالي:

We	cooked	dinner.
		.

My	name	is	Mohamed	Ali.
				.

Hodhod	can	fly

٣- يعزز الباحث الطفل الذي ينسخ الجمل على النحو الصحيح.

٤- يبين الباحث للطفل ضرورة تجنب ترك مسافات بين الأحرف والكلمات.

٥- يكرر الباحث النشاط السابق مع جمل أخرى على أن تكون الكلمات غير محاطة بمستطيل عند الكتابة.

٦- يعزز الباحث الطفل الذي يتبع التعليمات المطلوبة منه من خلال مدحه والثناء عليه.

٧- يبين الباحث للأطفال أن الجملة الصحيحة يجب أن نراعى فيها المسافات بين الأحرف والمسافات بين الكلمات.

أنشطة الجلسة:

يمكن الإشارة إلى أنشطة الجلسة على النحو التالي:

١- يقوم الباحث بإعطاء كل طفل مجموعة من الجمل تختلف عن الجمل السابقة كي يقوم بنسخها بحيث تكون كل كلمة مكتوبة داخل مستطيل خاص بها، وذلك لمزيد من التدريب.

٢- يقوم الباحث بحذف المستطيل الموجود حول الكلمات بعد أن يقوم الطفل بكتابة الجملة مرتين على الأقل كنوع من التدريب على المهارة.

٣- يبين الباحث للطفل ضرورة تجنب ترك مسافات بين الأحرف والكلمات بعضها البعض.

٤- يعزز الباحث الطفل الذي ينفذ المهمة بطريقة صحيحة من خلال إعطائه قطعة (شيكولاته).

تقويم الجلسة:

يتم تقويم أنشطة الجلسة من خلال الإطلاع على ما تمت كتابته من جمل صحيحة من قبل الأطفال، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لمهارة ترك مسافة بين الأحرف والكلمات.

الواجب المنزلي:

يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الشيتات التي تحتوى على مجموعة من الجمل التي يتم نسخها مرة داخل مستطيل ومرة أخرى بدونه، وذلك لمزيد من التدريب في المنزل.

وفى نهاية الجلسة يودع الباحث الأطفال قائلاً: "ماشى يا حبايبى دلوقتى خلص الوقت المحدد للجلسة وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، ومنساش نحل الواجب ونجيبه معانا في الجلسة الجاية، مع السلامة.

الجلسة السادسة والعشرون

عنوان الجلسة: الخلط بين الحروف الكبيرة والصغيرة Capital & Small Letters

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٣٥) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي

هدف الجلسة:

هناك هدف أساسي سعت الجلسة إلى تحقيقه وهو:

- أن يتجنب الطفل الخلط بين الحروف الكبيرة والصغيرة عند الكتابة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

التعزيز - النمذجة- التكرار- التغذية الراجعة.

أدوات الجلسة:

كروت مصورة لبعض الكلمات

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "السلام عليكم؟ إيه أخباركم النهاردة؟ يا ترى جبنا الواجب معانا؟"، ثم يقوم الباحث بتصحيح شيتات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يعرض الباحث على الأطفال كارتين لكلمتين متشابهتين إحداهما مكتوبة بأحرف صغيرة (Small) والأخرى مكتوبة بخليط من الأحرف الكبيرة والصغيرة (Capital & Small).

٣- يطلب الباحث من الأطفال التعرف على الكارت المكتوب بطريقة صحيحة.

٤- يعزز الباحث الطفل الذي يتعرف على الكارت الصحيح.

٥- يطلب الباحث من الأطفال نسخ تلك الكلمة موضحاً لهم أنه ليس من الصحيح أن نخلط بين الأحرف الكبيرة والصغيرة (Capital & Small) عند كتابة الكلمات.

٦- يعزز الباحث الطفل الذي يفرق بين الكلمتين وينسخ الكلمة بشكل صحيح وذلك من خلال مدحه (برافو).

أنشطة الجلسة:

١- يقوم الباحث بإملاء الطفل بعض الكلمات كي يقوم بكتابتها.

٢- يعزز الباحث الطفل الذي ينجح في أداء النشاط، ويقوم بعمل تغذية راجعة تصحيحية لمن يخفق من الأطفال في أداء النشاط.

تقويم الجلسة:

تم تقويم أنشطة الجلسة من خلال الإطلاع على ما تمت كتابته من كلمات صحيحة من قبل الأطفال، ومن خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة مدى إتقان الأطفال لما تدرب عليه الأطفال في أنشطة الجلسة.

الواجب المنزلي:

يوزع الباحث على الأطفال مجموعة من الشيتات التي تحتوى على مجموعة من الكلمات التي يتم نسخها بشكل صحيح مع تجنب الخلط بين الحروف الكبيرة والصغيرة، وذلك لمزيد من التدريب في المنزل.

وفى نهاية الجلسة يودع الباحث الأطفال قائلاً: "ماشى يا حبايبى دلوقتى خلص وقت الجلسة وأشوفكم إن شاء الله المرة الجاية يوم ... الساعة ...، وكمان محدش ينسى اللى قولناه النهارده، ومنساش نحل الواجب ونجيبه معانا المرة الجاية، مع السلامة يا حبايبى ومحدش يتأخر وأشوفكم على خير.

الجلسة السابعة والعشرون

عنوان الجلسة: الجلسة الختامية.

زمن الجلسة: استغرقت الجلسة الحالية زمناً قدره (٧٠) دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة المجال الصناعي.

هدف الجلسة:

سعت الجلسة الحالية إلى تحقيق الهدف التالي:

- تقييم أطفال المجموعة التجريبية من خلال تطبيق مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال.

أدوات الجلسة:

مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال.

إجراءات الجلسة:

١- قبل بدء فعاليات الجلسة يرحب الباحث في البداية بالأطفال ويشكرهم على الحضور في الموعد المحدد ويقول لهم: "السلام عليكم؟ إيه أخباركم النهاردة؟ يا ترى جبنا الواجب معانا؟"، ثم يقوم الباحث بتصحيح شيتات الأطفال ويزودهم بالتغذية الراجعة التشجيعية والتصحيحية، ويعزز لفظياً الإجابات الصحيحة لهم.

٢- يقوم الباحث بتطبيق مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال، ويكون التطبيق في الجزء الخاص بالوعي الفونولوجي بشكل فردى، بينما يكون التطبيق في البعدين الآخرين بشكل جماعي.

٣- يشكر الباحث الأطفال على التزامهم بالحضور على مدار جلسات البرنامج ويشكرهم على حسن تعاونهم طول هذه فترة تطبيق البرنامج. وتبدأ فترة ترفيهية ترويحية للأطفال احتفالاً بانتهاء البرنامج يدعو فيها الباحث إدارة المدرسة ومعلمين فصول أطفال المجموعة التجريبية.

وفى نهاية الجلسة يودع الباحث الأطفال قائلاً: "شكراً ليكم كلكم، وإن شاء الله أشوفكم على خير، وياريت اللى يحتاج أى حاجة أو مساعدة في الإنجليزى يتصل بى على طول وميتكسفش، وسلامي لبابا وماما في البيت، وياريت تشكروهم كتير عشان سمحلكم انكم تشاركوا معايا في البرنامج، ومع السلامة يا حبايبى.

ملحق رقم (٣)

مقياس ضغوط البيئة المدرسية

كما يدركها التلاميذ في (صورته الأولية)

م	مسببات الضغوط	ملاحظات
١)	عدم وجود أنشطة رياضية	
٢)	سوء حالة السبورة	
٣)	عدم وجود كمبيوتر	
٤)	عدم وجود حصص للتربية الزراعية	
٥)	عدم وجود مكتبة	
٦)	عدم وجود معمل للتجارب	
٧)	سوء حالة المقاعد	
٨)	عدم صلاحية النوافذ	
٩)	عدم وجود ملاعب لممارسة الرياضة	
١٠)	ضيق الفناء	
١١)	عدم وجود مدرس متخصص للألعاب	
١٢)	عدم وجود مقصف	
١٣)	عدم وجود حصص للموسيقى	
١٤)	عدم كفاية الإضاءة في الفصول	
١٥)	عدم نظافة المعهد	
١٦)	سوء حالة دورات المياه	
١٧)	عدم وجود مسجد للصلاة	
١٨)	سوء حالة جدران الفصول	
١٩)	تسلط بعض المدرسين	
٢٠)	عدم وجود رحلات علمية	

م	مسببات الضغوط	ملاحظات
٢١)	عدم وجود وسائل تعليمية	
٢٢)	عدم وجود حصص للأشغال	
٢٣)	العقاب البدنى والنفسي	
٢٤)	كثرة الكتب في الحقائب	
٢٥)	صعوبة بعض المواد الدراسية	
٢٦)	عدم وجود مساحة خضراء	
٢٧)	سوء معاملة العمال (الفراشين)	
٢٨)	عدم وجود فرق للكشافة	
٢٩)	عدم نظافة الفصول	
٣٠)	عدم وجود إذاعة مدرسية	
٣١)	عدم وجود طابور الصباح	
٣٢)	تعدد الفترات	
٣٣)	ضعف المادة العلمية لدى بعض المدرسين	
٣٤)	عدم وجود علم لتحيته	
٣٥)	إجبار التلاميذ على دخول المجموعات	
٣٦)	إرتفاع الفصول	
٣٧)	ضيق وقت الفسحة	
٣٨)	إجبار التلاميذ على تنظيف الفصول بأنفسهم	
٣٩)	بعد المعاهد عن أماكن إقامة التلاميذ	
٤٠)	تدخين بعض المدرسين في الفصول	
٤١)	استخدام بعض المدرسين لألفاظ غير تربوية	
٤٢)	سوء معاملة بعض الزملاء	
٤٣)	الضوضاء التي تحدثها السيارات	
٤٤)	ندرة اشتراك المعاهد في المسابقات المختلفة	

م	مسببات الضغوط	ملاحظات
٤٥)	كثرة غياب بعض المدرسين	
٤٦)	عدم كفاية وقت الحصة	
٤٧)	عدم وجود من يستمع لشكوى التلاميذ	
٤٨)	الإجراءات الروتينية عند الذهاب للطبيب	
٤٩)	إجبار التلاميذ على شراء الطباشير على نفقتهم	
٥٠)	اختلاط البنين مع البنات في فصل واحد	
٥١)	تأخر استلام بعض الكتب	
٥٢)	عدم إقامة الحفلات في المناسبات المختلفة	

ملحق رقم (٤)

الصورة النهائية
مقياس ضغوط البيئة المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

أسم المدرسة /.................................... أسم التلميذ /....................................

الصـــــف /.................................... التاريـــــخ /....................................

عزيزي التلميذ:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ماجستير للتعرف على أنواع الضـــغوط المدرســية التـــي يتعرض لها التلميذ وعلاقة تلك الضغوط بصعوبات التعلم له ويريد منك الباحـــث أن تجيـــب على الأسئلة التالية بكل صراحة وعدم الخوف من أي شئ عسى أن يستطيع الباحث التخفيف من حدة تلك الضغوط إن وجدت.

تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة – ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

م	الضواغط Stressors	يضايقني دائماً	يضايقني أحياناً	لا يضايقني
١)	سوء حالة السبورة			
٢)	عدم وجود حصص للتربية الزراعية			
٣)	عدم وجود مكتبة			
٤)	سوء حالة المقاعد			
٥)	عدم صلاحية النوافذ			
٦)	عدم وجود ملاعب لممارسة الرياضة			
٧)	ضيق الفناء			
٨)	عدم وجود مقصف			
٩)	عدم وجود حصص للموسيقى			
١٠)	عدم كفاية الإضاءة في الفصول			
١١)	عدم نظافة المعهد			
١٢)	سوء حالة دورات المياه			
١٣)	عدم وجود مسجد للصلاة			
١٤)	سوء حالة جدران الفصول			
١٥)	عدم وجود رحلات علمية			
١٦)	عدم وجود وسائل تعليمية			
١٧)	عدم وجود حصص للأشغال			
١٨)	لجوء بعض المدرسين إلى العقاب النفسي و البدني			
١٩)	كثرة الكتب في الحقائب			
٢٠)	صعوبة بعض المواد الدراسية			
٢١)	سوء معاملة العمال (الفراشين) للتلاميذ			
٢٢)	عدم وجود فرق للكشافة			
٢٣)	عدم نظافة الفصول			

م	الضواغط Stressors	يضايقني دائماً	يضايقني أحياناً	لا يضايقني
٢٤)	عدم وجود إذاعة مدرسية			
٢٥)	عدم وجود طابور الصباح			
٢٦)	تعدد الفترات			
٢٧)	ضعف المستوى العلمي لدى بعض المعلمين			
٢٨)	عدم وجود علم لتحيته			
٢٩)	إجبار التلاميذ على دخول المجموعات			
٣٠)	إرهاق التلاميذ بالصعود إلى فصولهم بـأدوار عليا			
٣١)	ضيق وقت الفسحة			
٣٢)	إجبار التلاميذ على تنظيف الفصول بأنفسهم			
٣٣)	بعد المسافة بين المعاهد وإقامة التلاميذ			
٣٤)	تدخين بعض المدرسين في الفصول			
٣٥)	استخدام بعض المدرسين لألفاظ غير تربوية			
٣٦)	سوء معاملة بعض الزملاء لزملائهم			
٣٧)	الضوضاء التي تحدثها السيارات			
٣٨)	ندرة المسابقات المختلفة داخل المعاهد			
٣٩)	كثرة غياب بعض المعلمين			
٤٠)	عدم وجود من يستمع لشكوى التلاميذ			
٤١)	الإجراءات الروتينية عند الذهاب للطبيب			
٤٢)	إجبار التلاميذ على شراء الطباشير على نفقتهم			
٤٣)	اختلاط البنون مع البنات في فصل واحد			
٤٤)	تأخر استلام بعض الكتب			
٤٥)	عدم إقامة الحفلات في المناسبات المختلفة			

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد طه عبد التواب (١٩٨٤): العلاقة بين التوافق والمشاركة في الأنشطة المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة، فرع الخرطوم.
٢. أحمد على غازي (١٩٩٠): منهج مقترح لتخفيف مخاطر المراجعة الناتجة عن ضغوط العمل في منشأت المراجعة. المجلة المصرية للدراسات التجارية – المجلد الرابع – العدد الثالث.
٣. أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر دياب الجراح، ومأمون محمود غوانمة (٢٠٠٧): علم نفس الطفل غير العادي. عمان: دار المسيرة.
٤. أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة (٢٠٠٥): صعوبات التعلم النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة.
٥. أمان محمود وسامية صابر (٢٠٠٣): تقدير السلوك، مركزية الذات، القلق النفسي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. بحث مقدم لمؤتمر "الإرشاد النفسي وتحديات التنمية" (المشكلة السكانية)، مركز الإرشاد النفسي– جامعة عين شمس، القاهرة: (ديسمبر ٢٠٠٣)، ص ص ٢٤٧-٢٦٦.
٦. إنتصار يونس (١٩٧٨): السلوك الإنساني، القاهرة، دار المعارف.
٧. تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز (٢٠٠٣): مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة.
٨. جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٩١): "علم النفس البيئي" القاهرة، النهضة العربية.
٩. جمال الخطيب (٢٠٠٥): استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة. عمان: دار وائل.

١٠.حامد الفقى (١٩٧٧): بعض المواقف السلوكية الصعبة التي يواجهها أطفال الحضانة والمدرسة الابتدائية، حولية كلية البنات، جامعة عين شمس.
١١.حامد الفقى (١٩٩٣): التـأثيرات السلبية والمعرفية والانفعالية والسلوكية التي يعانى منها الكويتيون نتيجة للاحتلال العراقي، عالم الفكر العربي، العدد الأول، المجلد ٢٢ وزارة الإعلام الكويتية.
١٢.حامد زهران (١٩٩٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي ط٣ عالم الكتب، القاهرة.
١٣.حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي. (ط٣)، القاهرة: عالم الكتب.
١٤.حسن أديب عماد (٢٠٠٣): صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض الحاجات النفسية والمناخ الأسرى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
١٥.حسن شحاته، زينب النجار، (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٦.حسين محمد بخيت (١٩٩٤): الانتماء للمدرسة وعلاقته ببعض الضغوط النفسية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.
١٧.حسين نورى الياسرى (٢٠٠٦): صعوبات التعلم الخاصة. بيروت: الدار العربية للعلوم.
١٨.حلمي المليجى وعبد المنعم المليجى (١٩٨٢): النمو النفسي، (ط٥) دار النهضة العربية، بيروت.
١٩.حمدي على الفرماوى (٢٠٠٦): نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة وإضطرابات التخاطب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٠.حنان ثابت مدبولى (١٩٩٥): الضغوط الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بوجهتي الضبط ودافعيه الإنجاز لدى الأطفال، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢١.خولة أحمد يحيى (٢٠٠٦): البرامج التربوية للأفراد ذوى الحاجات الخاصة. عمان: دار المسيرة.
٢٢.رشا راغب (١٩٩٨): الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة وطالبات الثانوية العامة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.
٢٣.رشاد على عبد العزيز موسى ومديحة منصور سليم الدسوقي (٢٠٠٠): المشكلات والصحة النفسية. القاهرة، الفاروق الحديثة.
٢٤.رمزية الغريب (١٩٦٠): أثر المعلم على تلاميذه، أبحاث في علم النفس، القاهرة.
٢٥.زيدان أحمد السرطاوى، عبد العزيز مصطفى السرطاوى، أيمن إبراهيم خشان، وائل موسى أبو جودة (٢٠٠١): مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
٢٦.سالم محمد سالم (١٩٩٠): بعض السمات المزاجية للتلاميذ في أنواع مختلفة من البيئة المدرسية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنوفية.
٢٧.سعاد محمد عبد الغنى (١٩٨٥): الضغوط النفسية المدرسية كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٢٨.سعيد محمد المعصراوى (١٩٩٩): المتغيرات السوسيولوجية المؤثرة في رسوب التلاميذ بالريف – بحث تجريبي – المؤتمر العلمي السنوي (نحو رعاية أفضل للطفل) معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس.
٢٩.سمية طه جميل (٢٠٠٥): فعالية برنامج للأنشطة المدرسية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد الأول، الجزء الثاني، ص ص ٣٧٩-٤١٩.

٣٠.سمير عبد الغفار إبراهيم (١٩٩٧): التوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة.
٣١.سميرة إبراهيم (١٩٨٣): مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى الأطفال اللقطاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
٣٢.صالح حسن أحمد الدهرى (٢٠٠٥): سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوى الاحتياجات الخاصة. عمان: دار وائل للنشر.
٣٣.عباس محمود عوض (١٩٨٣): دراسات في علم النفس المهني والصناعي، الإسكندرية، دار المعرفة الجديدة.
٣٤.عبد الحميد محمد شاذلي (١٩٩٩): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر، الإسكندرية.
٣٥.عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١): سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة (٢) أساليب التعرف والتشخيص. القاهرة: زهراء الشرق.
٣٦.عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٣): في طبيعة الإنسان، القاهرة دار النهضة العربية.
٣٧.عبد الصابور منصور محمد (١٩٨٨): دراسة العلاقة بين مستوى القلق لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وبعض متغيرات البيئة المدرسية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
٣٨.عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٣): مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. القاهرة: زهراء الشرق.
٣٩.عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد (٢٠٠٥): أثر التدريب علي استراتيجيتين للذاكرة في بعض صعوبات التعلم للغة الإنجليزية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
٤٠.عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٤): مدخل إلى سيكولوجية غير العاديين. القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة.

٤١.عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٥): مقياس المستوى الإجتماعي الاقتصادي للأسرة، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٤٢.عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٤): تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة الفتح.
٤٣.عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦أ): قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة. (ط٢): القاهرة: الأنجلو المصرية.
٤٤.عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦ب): مقياس المستوى الإجتماعي الاقتصادي للأسرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٥.عبد الفتاح سعد الدين (١٩٩٣): دراسة أثر الموسيقى على التوافق النفسي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق.
٤٦.عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٧): في الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٧.عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم.
٤٨.على محمد الديب (١٩٩٤): الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي أطفال المرحلة الابتدائية، بحوث في علم النفس علي عينات مصرية – سعودية – عمانية، الجزء الأول. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٤٩.علية أحمد حسن محمد (١٩٩٨): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية (دراسة تشخيصية ميدانية): رسالة دكتوراه. كلية البنات، جامعة عين شمس.
٥٠.عمرو رفعت (١٩٩٣): الإدراك الإجتماعي للبيئة المدرسية، رسالة ماجستير، تربية عين شمس.

٥١.فؤاد أبو حطب (١٩٨٤): علم النفس التربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٥٢.فؤاد أبو حطب والسروجى (١٩٨٠): مدخل علم النفس التعليمي، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٥٣.فؤاد البهي السيد (١٩٨٠): علم النفس التربوي، دار الفكر العربي.
٥٤.فاروق محمد صادق (٢٠٠٦): تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. المؤتمر الدولي: صعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم: الأمانة العامة للتربية الخاصة. الرياض، (نوفمبر ٢٠٠٦)، ص ص ١-١٧.
٥٥.فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
٥٦.فرج عبد القادر طه، شاكر عطية قنديل، حسين عبد القادر محمد، العميد مصطفى كامل عبد الفتاح (١٩٩٣): موسوعة علم النفس. الكويت: سعاد الصباح.
٥٧.فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٧٩): دراسة العلاقة بين التحصيل وبعض الجوانب المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٥٨. كاترين جيلدرد ودافيد جيلدرد (٢٠٠٥): ترجمة سميرة أبو الحسن. الإرشاد النفسي للأطفال: منظور تطبيقي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
٥٩.كمال الدسوقي (١٩٧٦): علم النفس ودراسة التوافق، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٦٠.كمال الدسوقي (١٩٩٥): علم النفس ودراسة التوافق، الطبعة الثالثة، مطابع جامعة الزقازيق.
٦١.كيرك وكالفنت (١٩٨٨): صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٦٢.مجدة أحمد محمود (١٩٩١): دراسة مقارنة لأبعاد التوافق النفسي والإجتماعي بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراسيًا وعلاقته بالانتماء، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٦٣.مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٦٤.مجيد مهدى محمد وعارف محي الدين (٢٠٠٥): صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ٦، عدد ٤، ص ص ٣٥-٥٩.

٦٥.محروس فرغلى عبد العليم (١٩٩٤): بعض العوام المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهري والخاص. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٦٦.محمد المرشدي المرسى (١٩٩٣): التوافق وتقدير الذات لدي مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم والعاديين، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٧، الجزء ٢، ص ص ٥١-٨١.

٦٧.محمد النوبي محمد على (٢٠٠٤): اختبار التوافق النفسي (الشخصي، والدراسي، والإجتماعي): القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٨.محمد بن حمود الطريقى (٢٠٠٧): المظاهر العامة لذوى الصعوبات التعليمية. مجلة عالم الإعاقة. مطابع الناشر العربي. الرياض، عدد ٩٣، ص ص ٣٤-٣٧.

٦٩.محمد سليمان عبد المقصود (٢٠٠٠): بعض الخصائص المعرفية والسمات الشخصية عند كل من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى التحصيل في اللغة الإنجليزية بالمرحلة

الإعدادية، رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٧٠.محمد عبد الرازق هويدى (١٩٩٣): العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، عدد ٢٨، مجلد ٧، ص ص ١٨٧-٢٢١.

٧١.محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠٠): صعوبات التعلم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٢.محمد فوزي عبد المقصود (١٩٨٠): التعليم بالمعاهد الأزهرية دائرة في تكوين بعض القيم لدى التلاميذ، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٧٣.مصطفى محمد أحمد (١٩٩٧): تأثير العوامل البيئية على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – رسالة ماجستير معهد الدراسات والبحوث البيئية.

٧٤.منى الحديدي (٢٠٠٧): تدريس الطلبة ذوى صعوبات التعلم: هوة واسعة بين البحث العلمي والميدان. مجلة المعرفة. وزارة التربية والتعليم السعودية، عدد ١٤٢، ص ص ٤٢-٥٣.

٧٥.ميادة الناطور (٢٠٠٧): صعوبات التعلم. (في) جمال الخطيب، جميل الصمادى، فاروق الروسان، منى الحديدي، خولة يحيى، ميادة الناطور، إبراهيم الزريقات، وموسى العمايرة، ونادیا السرور (محررون): مقدمة في تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر. ص ص ٥٩- ١٠٠.

٧٦.نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٧٧.هالة فاروق أحمد (١٩٩٣): التوافق النفسي والإجتماعي للطالبات المتفوقات دراسيًا في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

٧٨.هدى برادة، فاروق صادق (١٩٨٧): علم نفس النمو وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي.
٧٩.وليم الخولى (١٩٧٦): الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، القاهرة، دار المعارف.
٨٠.ياسرة محمد أيوب (٢٠٠٣): الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.
٨١.يعقوب موسى على (١٩٩٦): التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

82. 124-Power, Susannah (1999): Psychological Adjustment of Children with Learning Disabilities: Do Friends Make the Difference?, Ph.D. Thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
83. Abernathy, Tommy & Obenchain Kathryn (2004): From Citizen sheep to Citizenship: Using Service-Learning to Empower Students with Learning Disabilities (In) Nata, R (Ed.). Progress in Education. Vol. 13. New York: Nova Science Publishers, Inc. pp. 155-169.
84. Anne, Kimberly (2008): Improving the Writing Skills of Sixth Grade English Language Learners With and Without Learning Disabilities: An Integrated Model Approach, Ph.D. Thesis. Faculty

of the Graduate School, the State University of New York.

85. Armbruster, Bonnie & Osborn, Jean (2001): Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. The national institute for literacy, www.nifl.gov.

86. Baron, Robert (1999): Psychology. (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

87. Beaird, Christine (2007): The Effects of Computer-Assisted Language Learning on English Language Learners With and Without Disabilities 'in An Elementary School Setting, Ph.D. Thesis. College of Education. University of Nevada.

88. Benjamin, I.(1987): Psychology, Macmillan publishing. New.

89. Berk, Laura (2003): Child Development. (6th Ed). Melbourne: Pearson Education.

90. Bhat, Preetha; Griffin, Cynthia & Sindelar, Paul (2003): Phonological awareness instruction for middle school students with learning disabilities. Learning Disabilities Quarterly, Vol. 26, No. 2, pp. 73-87.

91. Biehler, Rebert. (1976): "Child development" London: Houghton Mifflin Company.

92. Bolt, Sara (2009): Inclusive Assessment and Accountability: A Guide to Accommodations for

Students with Diverse Needs. New York: The Guilford Press.

93. Breninger, Virginia & Hooper, Stephen (1993): Preventing and remediating writing disabilities: interdisciplinary frameworks for assessment, consultation, and intervention, School Psychology Review, vol. 22, issue 4.
94. Breninger, Virginia & Whitaker, Dianne (1993): Theory-based branching diagnosis of writing disabilities, school psychology review, vol. 22, issue 2.
95. Butler, Katharine & Silliman, Elaine (2002): Speaking, Reading and Writing in Children with Language Learning Disabilities: New Paradigms in Research and Practice. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
96. Caplan, G. D. (1981): "Mastery of stress psychosocial aspects" Amer. J psychosis.
97. Case, Rod & Taylor, Shanon (2005): Language Differences or Learning Disability? Answers from a Linguistic Perspective. The Clearing House, Vol. 78, No 3, pp. 127-130.
98. Chandler, L.A (1981): "The Source of stress inventory" psychology in the schools. 18.
99. Coan, Richard (1983): Psychology of adjustment. New York: John Wiley and Sons.

100. Cox, T. (1978): "Stress" London, Macmillan Univ. park press Baltimore.

101. Ellen, Katherine (2006): Learning to Write in English: A Comparative Study of First and Second language Learners With and Without Reading Disabilities, Master Thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

102. Ellison, Phyllis & Clikeman, Margaret (2007): Child Neuropsychology: Assessment and Interventions for Neurodevelopmental Disorders. (2nd Ed.). New York: Springer Science + Business Media, LLC.

103. Eysenck, H.J Arnold, W, (1973): Encyclopedia of psychoanalysis. New York the free pres.

104. Fletcher, Jack; Morris, Robin; Lypn, Reid (2006): Classification and Definition of Learning Disabilities: An Integrative Perspective. (In) Swanson, Lee; Harris, Karen & Groham, Steve (Eds.). Handbook of Learning Disabilities. New York: The Guilford Press. pp. 30-56.

105. Gargiulo, Richard (2006): Special Education in Contemporary Society: An introduction to Exceptionality. (2nd Ed.). Connecticut: Thomson Wadsworth.

106. Gates, Bob & Beacock, Colin (1997): Dimensions of Learning Disability. London: Bailliere Tindall.

107. Gersten, Russell & Baker Scott (2006): English Language Learners with Learning Disabilities. (In) Swanson, Lee; Harris, Karen & Groham, Steve (Eds.). Handbook of Learning Disabilities. New York: The Guilford Press. pp. 94-109.
108. Giess, Sallyann (2005): Effectiveness of A Multisensory, Orton-Gillingham Influenced Approach to Reading Intervention for High School Students With Reading Disability, Ph.D. Thesis. The Graduate School. University of Florida.
109. Greenhill, Laurence (2000): Learning Disabilities: Implications for Psychiatric Treatment. Washington: American Psychiatric Press.
110. Gunderson, Lee & Siegel, Linda (2001): The Evils of the Use of IQ Tests to Define Learning Disabilities in First and Second Language Learners. Journal of the Reading Teacher, Vol. 55, No.1, pp. 48-55.
111. Hass, K. (1979): Up normal psychology, New York. Nortek and comp.
112. Hessler, Gary (2001): Who Is Really Learning Diabled? (In) Sornson, Bob (Ed.). Preventing Early Learning Failure. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 21-36.

113. Heward, William (1996): Exceptional Children: An Introduction to Special Education. (5th Ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall, Inc.
114. Hofmeister, Alan (2007): Reading for all learners handwriting program: Teachers guide, Academic success of all learners, www.iseesam.com.
115. Hopkins, Brian; Barr, Ronal; Michel, George & Rochart, Philippe (2005): The Cambridge Encyclopedia of Child Development. Cambridge: Cambridge University Press.
116. Hurley, Angela (2004): A Comparison of Two Assessment Methods for Identifying Reading Disabilities in Elementary Aged Children, Ph.D. Thesis. The College of Education. University of Denever.
117. Hurlock, F. B (1980): Development psychology McGraw-Hill book New York.
118. Jitendra, Asha K.; Edwards, Lana L.; Starosta, Kristin; Sacks, Gabriell; Jacobson, Lisa A. & Choutka, Claire M. (2004): Early Reading Instruction for Children with Reading Difficulties: Meeting the Needs of Diverse Learners. Journal of Learning Disabilities, 37, 5, 421-439.
119. Kazemi, Ellie (2006): Psychological Factors in Learning Disabilities, Ph.D. Thesis. University of California.

120. Kern, Diane (2006): Cliffs Testprepraxis II: English Subject Area Assessments. New Jersy: Wiley-Publishing, Inc.
121. Kurtz, Lisa (2006): Visual Perception Problems in Children with ADHD, Autism, and other learning Disabilities: A Guide for Parents and Professional. London: Jessica Kingsley Publishers.
122. Kurtz, Lisa (2008): Understanding Motor Skills in children with Dysphasia, ADHD, Autism and other Learning Disabilities: A Guide to Improving Coordination London: Jessica Kingsley Publishers.
123. Lee, Steven (2005): Encyclopedia of School Psychology. California: Sage Publications, Inc.
124. Lerner, Janet (1997): Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. (7th Ed). New York: Houghton Mifflin Company.
125. Lerner, Janet W. (2003): Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. (9th Ed). New York: Houghton Mifflin Company.
126. Limbos, Marjolaine & Geva, Esther (2001): Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. Journal of Learning Disabilities, Vol. 34, No. 2, pp. 136-151.
127. Mann, Virginia (2006): Language Processes: Keys to Reading Disability. (In) Swanson, Lee; Harris, Karen & Groham, Steve (Eds.). Handbook of

Learning Disabilities. New York: The Guilford Press. pp. 213-228.

128. Martinez, Rebecca & Clikeman, Margaret (2004): Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 37, No.5, pp. 411-420.

129. McLellan, Kate; Hogan, Joan; Jones, Ed; McConnell, Susan; Eagen, Kaye & Hooper, Mary (1999): Resources for the identification and teaching of students with specific learning disability, Fredericton: New Nouveau Brunswick.

130. Morris, Richard & Mather, Nancy (2008): Evidence- Based Interventions for Students with Learning and Behavioral Challenges. New York: Routledge Taylor and Francis Group.

131. Nelson, Jason (2005): Affective and Motivational Responses for Upper Elementary and Middle School Students With Reading Disabilities to Two Intensive Reading Interventions, Ph.D. Thesis. Faculty of the University Graduate School. Indiana University.

132. New, Rebecca & Cochran, Moncrieff (2007): Early Childhood Education: An International Encyclopedia, Vol. 1-4. Connecticut: Praeger Publishers.

133. Parker, James & Parker, Philip (2004): Learning Disabilities: A Medical Dictionary, Bibliography, and Annotated Research Guide to Internet References. San Diego: Icon Group International.

134. Reid, Robert & Lienemann, Tori (2006): Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities, New York: The Guilford Press.

135. Reynolds, Cecil & Janzen, Elaine (2007): Encyclopedia of Special Education. Vol. 2. (3rd Ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

136. Reynolds, Cecil & Janzen, Elaine (2007): Encyclopedia of Special Education. Vol. 1. (3rd Ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

137. Rosenblum, Sara; Weiss, Patrice & Parush, Shula (2003): Product and process evaluation of handwriting difficulties: A review. Educational Psychology Review, vol 15, n 1, pp 41-81.

138. Rosenblum, Sara; Weiss, Patrice & Parush, Shula (2004): Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. Reading and Writing, vol 17, n 5, pp 433-458.

139. Saenz, Laura M.; Fuchs, Lynn S. & Fuchs, Douglas (2005): Peer- Assisted Learning Strategies for English Language Learners with Learning Disabilities. Journal of Exceptional Children, 71, 3, 231-247.

140. Salkind, Neil (2002): Child Development. New York. Macmillan Reference USA.
141. Schwarz, Robin (1997): Learning disabilities and foreign language learning: A painful collision. The English language institute, American University, Washington DC.
142. Schwean, Vicki & Salklofske, Donald (1999): Handbook of Psychological Characteristics of Exceptional Children. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
143. Shelton, Carla & Pollingue, Alice (2005): The Exceptional Teacher's Handbook: The First Year Special Education Teacher's Guide to Success. (2nd Ed.). California: Corwin Press.
144. Siegel, Lawrence (2007): Nolo's IEP Guide: Learning Disabilities. (3rd Ed). California: Nolo.
145. Silva, Julia (2003): Teaching Inclusive Mathematics to Special Learners. K- 6. California: Corwin Press.
146. Silver, Larry (2005): The Role of the Family in Helping the Child or Adolescent with Learning Disabilities: Contemporary Viewpoints. (3rd Ed.). New York: Routlege Taylor & Francis Group.
147. Spielberger, Charles (2004): Encyclopedia of Applied Psychology. Vol. 1. Oxford: Elsevier Academic Press.

148. Statt, David (2003): The Concise Dictionary of Psychology. (3rd Ed.): London: Taylor & Francis e-Library.

149. Strickland, Bonnie (2001): The Gale Encyclopedia of Psychology. (2nd Ed.). New York: Gale Group.

150. Swanson, Lee; Cooney, John & O'shaughnessy, Tam (1998): Learning disabilities and memory. (in) Wong, Bernice (Ed.). Learning About Learning Disabilities. (2nd Ed.). California: Elsevier Academic Press. pp. 107-162.

151. Torgesen, Joseph (2004): Learning Disabilities: An Historical and Conceptual Overview. (In) Wong, Bernice (Ed.). Learning About Learning Disabilities. (3rd Ed.). California: Elsevier Academic Press. pp. 3-40.

152. Unger, Harlow (2007): Encyclopedia of American Education. Vol. 2. (3rd Ed.). New York: Facts on File.

153. Wagner, Richard K.; Francis, David J.& Morris, Robin D. (2005): Identifying English Language Learners with learning disabilities: Key challenges and possible approaches. Journal of Learning Disabilities Research and Practice, 20, 1, 6-15

154. Werts, Margaret; Culatta, Richard & Tompkins, James (2007): Fundamentals of Special Education: What Every Teacher Needs to Know. (3rd Ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall, Inc.

155. Westwood, Peter (2003): Commonsense Methods for Children with Special Needs. (3rd Ed). New York: Routledge Taylor & Francis e-Library.

156. Westwood, Peter (2004): Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs: Strategies for the Regular Classroom. (4th Ed). New York: Routledge Taylor & Francis e-Library.

157. Westwood, Peter (2004a): Learning and Learning Difficulties: A Handbook for Teachers. Victoria: Australian Council for Educational Research, Ltd.

158. Westwood, Peter (2007): Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs: Strategies for the Regular Classroom. (5th Ed). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

159. Wiener, Judith (2002): Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. (In) Wong, Bernice & Donahue Mavis (Eds.). The Social Dimensions of Learning Disabilities. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

160. Willows, Dale (1998): Visual Processes in Learning Disabilities (In) Wong, Bernice (Ed.). Learning About Learning Disabilities. (2nd Ed.). California: Elsevier Academic Press. pp. 203-236.

□□□ □□□

فهرس الجداول

الفهرس

دراسات الطفولة والصحة النفسية

هذا الكتاب

يمثل الأطفال شريحة كبيرة من الفئات العمرية في المجتمع المصري تلك الشريحة التي تمثل المرحلة المبكرة من مراحل الطفولة حيث أشارت معظم الدراسات في علم نفس النمو وعلم نفس الأطفال.. إلى أنها مرحلة تتسم بالعديد من المتغيرات شديدة الحساسية يتصدرها أساليب المعاملة الوالدية، فالطفل إبان هذه المرحلة وعن طريق المحاكاة والتقليد، يبدأ في إستيعاب المفاهيم والمصطلحات بل وأساليب التفاعل من خلال جملة المحددات الحضارية والأسرية والبيئية المحيطة به، ويترتب على ذلك أن القصور في تلك المحددات قد ينجم عنها في المقابل صعوبات في عملية التعلم وإكتساب الخبرات مما يؤثر تأثيرا واضحا على بنية المراحل التالية، أي مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة تباعًا، من هذا المنطلق فإن الاهتمام بأطفال ما قبل المدرسة سواء من حيث سماتهم الشخصية وقدراتهم العقلية والتحصلية أو مدى تعلمهم للمفاهيم.. لم يعد أمرا ترفيًا.. بل أصبح ضرورة علمية وعملية تلح علينا جميعا من أجل بناء شخصية الأطفال التي هي عماد المستقبل فيما بعد.. وبناء على ما سبق تأتى أهمية هذه الدراسة التي تتعرض لمتغير الضغوط البيئية ومدي تأثيرها على تعلم الأطفال.



